



**Universidade de
Aveiro**
Ano 2014/2015

Departamento Educação

**Ana Rendeiro
Cardoso**

**Educação para o Empreendedorismo:
promoção da criatividade na educação
pré-escolar**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2015

Ana Rendeiro Cardoso Educação para o empreendedorismo: promoção da criatividade na educação pré-escolar

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo, realizada sob a orientação científica da Profª Doutora Marlene da Rocha Migueis, professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos que sempre me acompanharam nesta caminhada.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada no Departamento de Educação

Doutora Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza
Professora Auxiliar convidada, Universidade de Aveiro

Orientador

Prof. Marlene da Rocha Migueis
Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas sabe ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo – é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!”

Antoine de Saint-Exupéry

O meu primeiro agradecimento é, sem qualquer dúvida, para os meus pais, por todo o amor e sacrifícios que fizeram para que conseguisse chegar até aqui. À minha mãe por toda a força, amor e alento que me foi dando e ao meu pai que, mesmo já cá não estando, sempre me deu o melhor de si e esteja onde estiver sempre me deu força para que continuasse em frente.

Agradeço ao meu irmão, Jorge Cardoso e à minha cunhada, Vera Melo por todo o apoio que me foram dando ao longo desta caminhada, que nem sempre foi fácil.

À minha orientadora, Doutora Marlene Migueis, pelo empenho, rigor e exigência, pela orientação, pela imensa disponibilidade e amizade e por me fazer acreditar, sempre, de que tudo isto seria possível nos momentos de fraqueza.

À orientadora cooperante, a educadora Marília Caroço, pela disponibilidade e partilha que mostrou durante a concretização do projeto.

Ao professor Luís por todo o alento que nos deu e pelo seu bom humor e boa disposição.

À minha colega de estágio, Marina Morais, pelas experiências vividas e partilhadas, pelas descobertas e por tantas outras coisas e, sobretudo, pela sua amizade.

Ao meu amigo e namorado José Lopes, pela paciência, pelo apoio, pelas palavras de carinho, pela confiança e pela mão amiga que sempre esteve lá quando mais precisei.

A todos meus amigos, pelas horas difíceis, pelas palavras de carinho e incentivo que me foram dando ao longo de todo este trajeto académico que fui traçando.

Por último, a todas as crianças, sem elas não seria possível talhar este caminho.

palavras-chave

Empreendedorismo, criatividade, arte

resumo

O empreendedorismo, durante anos, encontrou-se fortemente associado à questão de iniciar ou criar um negócio. Contudo, o conceito foi evoluindo e nos dias de hoje, é considerado como a capacidade que indivíduo tem de identificar oportunidades, tomando uma atitude perante a constante mudança que vivemos. A criatividade é um dos princípios fundamentais do empreendedorismo e deve ser tido em conta por todos os empreendedores.

Com este trabalho pretende-se analisar a relação entre a criatividade e a atitude empreendedora. Deste modo, elaboramos, implementamos e avaliamos uma intervenção didática que consistia em desenvolver atividades que privilegiavam dinâmicas de promoção da criatividade.

Este trabalho insere-se numa metodologia de investigação qualitativa, uma vez, que surge num contexto natural, centra-se na recolha e análise de conteúdo e por último nas conclusões que são obtidas dos mesmos.

Os resultados recolhidos através de observação direta, da avaliação das atividades desenvolvidas e pelos diálogos que fomos tendo com a educadora. A análise dos dados recolhidos permitiu-nos verificar que as crianças no final da implementação do projeto demonstravam mais indicadores de atitudes empreendedoras do que antes do projeto o que pode ser um indicador de que as atividades que promovem o desenvolvimento da criatividade favorecem o desenvolvimento de atitudes empreendedoras.

keywords

Entrepreneurship, creativity, art

Abstract

Entrepreneurship, for years, found himself strongly associate question start or create a business. However, the concept has evolved and days of today's and considered as an individual has capacity que to identify opportunities, targeted taking a constant attitude towards change what we live.

One of Creativity and Entrepreneurship and must be in fundamentals principles had entrepreneurs in account all.

With this work we intend to understanding the relationship between the entrepreneurial creativity and attitude.

Thus, we prepare, we implement and evaluate a didactic intervention what was to develop activities que favored promotion dynamics of creativity.

This work is part of qualitative research methodology, once, that outbreak in a natural context, focuses on data collection and analysis and in last in the conclusion que are taken to them.

Were the data collected through the direct observation, assessment of the developed activities and those dialogues que were tendon with an educator.

The analysis of collected data allowed check what the children do not last project implementation indicators showed more entrepreneurial attitudes do que drops can design what being indicator of how what activities promote the development of creativity favor the development of entrepreneurial attitudes .

.

Índice

Introdução.....	- 1 -
Capítulo 1-Empreendedorismo	- 3 -
1. Educação para o empreendedorismo e a educação pré-escolar.....	- 14 -
Capítulo 2 - Criatividade	- 17 -
1. Criatividade: conceito.....	- 19 -
2. Criatividade na Educação	- 26 -
3. A escola, os professores, o currículo, os professores e a criatividade dos alunos - O sistema educativo - 28 -	
Capítulo 3 – Projeto de investigação e intervenção	- 33 -
1. Opções metodológicas.....	- 35 -
2. Questões e objetivos do estudo	- 36 -
3. Organização do projeto.....	- 37 -
4.Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	- 38 -
4.1.1. Registos diários	- 39 -
4.1.2 Desenhos realizados pelas crianças.....	- 39 -
4.1.3. Diálogos com a educadora.....	- 39 -
5.Caracterização do contexto.....	- 42 -
5.1 O espaço educativo.....	- 43 -
5.2 Caracterização do grupo.....	- 43 -
6.Organização e intervenção.....	- 44 -
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados	- 49 -
1. Apresentação e análise dos resultados.....	- 51 -
4.2 Sessão I –Arte de Pablo Picasso	- 54 -
4.3 Sessão II- Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh	- 57 -
4.4 Sessão III- Autorretrato segundo aspetos relevantes das obras de Frida Khalo	- 61 -
4.5 Sessão IV- Elaboração do seu autorretrato através de um espelho	- 64 -
4.6 Sessão V- Construção do próprio autorretrato	- 68 -
5. Discussão dos dados.....	- 74 -
Considerações Finais.....	- 79 -
Bibliografia	Erro! Marcador não definido.
Anexos	- 85 -

Índice de quadros

Quadro 1 – Participantes do estudo de acordo com idade, sexo e critérios de seleção	36
Quadro 2 – Indicadores de criatividade e autonomia.....	38
Quadro 3 – Indicadores de atitude empreendedora.....	39
Quadro 4 – Níveis de implicação e bem-estar.....	40
Quadro 5- Sessões do projeto e respectivos objetivos e atividades.....	45
Quadro 6 – Indicadores de atitude empreendedora identificadas nas crianças participantes do estudo antes da implementação do projeto... ..	54
Quadro 7 - Indicadores de originalidade identificadas nos participantes do estudo –sessão 1	56
Quadro 8 - Indicadores de autonomia identificadas nos participantes – sessão 1	57
Quadro 9 - Indicadores de originalidade identificadas nos participantes do estudo – sessão 2.....	59
Quadro 10 - Indicadores de autonomia identificadas nos participantes do estudo – sessão 2	61
Quadro 11 - Indicadores de originalidade identificadas nos participantes do estudo – sessão 3.....	63
Quadro 12 - Indicadores de autonomia identificadas nos participantes – sessão 3	64
Quadro 13 - Indicadores de originalidade identificadas nos participantes – sessão 4.....	67
Quadro 14 - Indicadores de autonomia identificadas nos participantes – sessão 4.....	68
Quadro 15- Indicadores de originalidade identificadas nos participantes –sessão 5.....	71
Quadro 16- Indicadores de autonomia identificadas nos participantes – sessão 5.....	73
Quadro 17 – Indicadores de atitude empreendedora identificadas nas crianças após a implementação do projeto.....	75

Índice de tabelas

Tabela 1- Análise dos indicadores de originalidade e autonomia nas sessões do projeto.....	77
--	----

Índice de Figuras

Figura 1 – Apresentação de Plablo Picasso.....	55
Figura 2 – Pintura na tela – Van Gogh.....	58
Figura 3 – Autorretrato de Frida Khalo.....	62
Figura 4 – Autorretrato no espelho.....	65
Figura 5 – Autorretrato.....	70

Introdução

Na sociedade em que vivemos sentimos cada vez mais os efeitos da globalização e, nos dias de hoje, ser empreendedor é tomar uma atitude perante esta constante mudança em que vivemos. Deste modo é importante que tenhamos uma atitude empreendedora, pois é um meio necessário para a autorrealização e bem-estar, e igualmente importante ao nível organizacional, uma vez que a sociedade precisa de soluções para os problemas que vive sendo que o empreendedorismo tem vindo a provar ser uma forte solução para todos esses problemas.

Empreendedorismo caracteriza-se pela capacidade que o indivíduo tem de identificar oportunidades e transformá-las em realidade. Um dos princípios fundamentais do empreendedorismo é a criatividade, que consiste na capacidade do indivíduo ser original, não imitar aquilo que já foi feito, “pensar fora da caixa” procurando soluções para os problemas com os quais se vai deparando ao longo da vida.

A relação entre criatividade e empreendedorismo potencia a resolução dos problemas a que estamos sujeitos constantemente neste mundo de globalização, pois, a solução não passa sempre, por criar algo novo, mas também por inovar ou melhorar alguma coisa já existente.

O trabalho que a seguir se apresenta retrata o percurso desenvolvido nas unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2) e de Prática Pedagógica Supervisionada (A1 e A2) que se concretizou num projeto de intervenção educativa. Este projeto teve como tema central “Educação para o Empreendedorismo: promoção da criatividade na educação pré-escolar” e traduz-se neste relatório de práticas educativas desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância. Optámos por explorar a temática da criatividade por ser um dos princípios essenciais do empreendedorismo. Deste modo, o seguinte relatório procura responder à seguinte questão: *O desenvolvimento da criatividade promove o desenvolvimento de uma atitude empreendedora?* Com base nesta questão, concebemos um projeto que teve como objetivo central analisar a relação entre a criatividade e o desenvolvimento da atitude empreendedora.

O trabalho apresenta-se dividido em quatro capítulos. No primeiro explicitamos o que se entende por empreendedorismo, os aspetos relacionados com a evolução do conceito e a relação do empreendedorismo com a educação.

O segundo capítulo aborda a criatividade como um dos princípios do empreendedorismo. Procura-se explicitar a importância da criatividade na educação pré-escolar e o papel da escola, dos professores e do currículo na criatividade dos alunos.

No terceiro capítulo apresentamos as opções metodológicas. Identificamos as questões e objetivos do estudo, a caracterização do contexto onde foi implementado o projeto e, ainda, as técnicas e instrumentos de recolha de dados para posterior análise.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos os resultados do estudo. Por último apresentamos as considerações finais, onde procuramos de alguma forma responder à questão do estudo, refletindo sobre a importância desta, na prática educativa.

Capítulo 1-Empreendedorismo

1. Empreendedorismo: conceito

O empreendedorismo, regra geral, encontra-se fortemente ligado à questão de iniciar/criar um negócio. Teve origem no séc XVII, com a palavra francesa “entrepreneur”, levado a cabo pelo economista Jean-Baptiste Say. Contudo, na Idade Média, o termo empreendedor serviu para designar aquele que comandava projetos a partir de meios já existentes (Cunha, Soares e Fontanillas, s/d.).

O empreendedorismo está ligado ao ato de empreender, sendo que “empreender é um processo que ocorre em diferentes ambientes e situações empresariais, provocando mudanças através da inovação realizada por indivíduos que gerem ou aproveitam oportunidades, que criam e realizam atividades de valor tanto para si próprios como para a sociedade” (Fialho, Montibeller e Macedo, 2007, p. 26).

Nos dias de hoje, o empreendedorismo não se cinge apenas à economia, mas sim a um vasto leque de áreas, como a educação, cultura, saúde, política, entre outros. O empreendedor é tido como alguém vocacionado para ideias diferentes (que saem dos padrões normais), inovadoras, alguém que não tem receio de se aventurar em novos projetos, sabendo que corre riscos de falhar e que, se tal acontecer, irá assumi-lo como uma experiência e não como uma derrota ao nível pessoal e profissional, tal como refere Richard Cantillon, mencionado por Dornelas (2001), quando afirma que “os empreendedores compram a um preço certo e vendem a um preço incerto, portanto operam com risco” (p.84). O empreendedor é aquele que consegue ver oportunidades onde todos vêem dificuldades.

De acordo com Dornelas (2001), Richard Cantillon foi um dos impulsionadores deste conceito, tendo feito a distinção entre o empreendedor, como aquele que é capaz de assumir os riscos e o capitalista, como aquele que fornece o capital.

No séc. XVII o empreendedor era visto como alguém que tinha o seu trabalho direcionado para a economia, tal como refere Say (Dees, 1998) ao afirmar que “o empreendedor movimenta recursos económicos de uma área de baixa produtividade para outra de maior produtividade e rendimento” (p.1). No séc. XX, no entanto, o termo assume outro significado com Joseph Schumpeter citado por Dees (1998), que encara os empreendedores como “os inovadores que conduzem o processo criativo/destrutivo do

capitalismo” e que “a função dos empreendedores é reformar ou revolucionar o padrão de produção”, estabelecendo assim uma ligação entre o empreendedorismo e a inovação.

Os empreendedores devem almejar a criação de estratégias de ação e diferentes soluções para os diversos problemas, criando novos produtos e inovando aqueles que já existem para que o seu investimento possa ser criativo e inovador. Estes devem ser, por isso, dotados de algumas características: habilidades (ser capaz de executar uma tarefa, tendo capacidade para...), valores (ser uma pessoa com comportamento ético decente e que seja respeitador da boa moral da sociedade), necessidades (que seja uma pessoa que cumpra as necessidades da sociedade) e conhecimento (ser uma pessoa dotada de conhecimentos da área a que se propõe empreender).

Nos tempos que correm, não basta ser-se apenas um bom técnico na área respetiva. O mundo do mercado obriga a que todos os profissionais sejam dinâmicos, que se adaptem às mudanças, que saibam trabalhar em equipa, que procurem soluções inteligentes, rápidas e criativas, ajustadas ao meio social no qual se inserem.

A pressão que hoje é posta naqueles que estão desempregados, leva a que as pessoas pensem em criar o seu próprio negócio, que são muitas vezes um projeto que sempre desejaram realizar mas que por algum motivo ainda não o conseguiram. Aproveitam, por isso, a oportunidade da mudança para o iniciarem.

Na verdade, podemos ver o “empreendedorismo como uma alternativa que todas as nações poderiam perseguir, pois pode estar aí a base para o seu desenvolvimento económico e social” (Fialho, Montibeller e Macedo, 2007, p. 26).

Segundo Drucker (citado por Dees, 1988), os empreendedores “não têm de provocar mudança, têm de explorar oportunidades que são criadas pela mudança” (p.2), ou seja, o empreendedor não têm de, necessariamente, criar algo novo, mas sim beneficiar das oportunidades que as mudanças provocam. Para o mesmo autor ao citar ainda Drucker, “o empreendedor está sempre à procura da mudança, reage à mudança e explora-a como uma oportunidade” (Dees, 1998, p.5). Considera este autor que o empreendedorismo não tem de ser sinónimo de lucro financeiro, pois pode haver quem tenha um projeto criativo, inovador, diferente, empreendedor que seja usado meramente para o bem de uma comunidade ou de uma associação, sem fins lucrativos. Significa, portanto, que ser ativo e responsável é um ato de cidadania nas sociedades atuais, em que a experimentação, a

cooperação, a inovação, a criatividade e a competência são dimensões estruturantes de uma sociedade sólida ao nível da economia, da política e da vida social.

Segundo Mendes (2012), “o empreendedorismo é o principal fator promotor do desenvolvimento económico e social de um país” (p.40). Assim, o empreendedorismo faz movimentar as sociedades, porque onde há mente empreendedora há sociedades mais dinâmicas e desenvolvidas a todos os níveis, com melhores condições de vida.

Sendo o empreendedorismo um meio de promoção do desenvolvimento económico e social de um país, é necessário que se comece a trabalhá-lo desde cedo, começando pelos espaços educativos, nomeadamente, nas escolas. É então, importante referir o que se entende por educação para o empreendedorismo.

Deste modo, o empreendedorismo para os negócios prende-se com o facto de se criar um negócio com valor, dedicando-se o seu tempo e o esforço a esse mesmo negócio, assumindo-se riscos financeiros, pessoais e sociais, mas recebendo as recompensas da satisfação e da independência social e económica.

O empreendedorismo enquanto atitude empreendedora vai muito além da simples vontade de querer fazer alguma coisa para ganhar dinheiro. Prende-se com a implementação de novas ideias, desejo de autorrealização, independência, assumir responsabilidades, aumento da qualidade de vida e uma busca constante de conhecimento. É esta perspetiva de empreendedorismo enquanto atitude perante a vida que assumimos neste trabalho.

2. Educação para o Empreendedorismo

O empreendedorismo assenta em alguns princípios, tais como o trabalho colaborativo, a criatividade, a autonomia, a comunicação e expressão de ideias, as competências de liderança e de organização de trabalho, a definição e resolução de projetos. Podendo todas estas competências serem desenvolvidas em ambiente escolar.

Este tema tem sido alvo de algum investimento por parte do ministério da educação e referenciado em vários documentos oficiais. A educação para o empreendedorismo deve assentar em alguns pressupostos como “autonomia, flexibilidade, inovação, mudança, participação e cooperação” (Ministério da Educação, 2007, p.20), desenvolvendo assim

atitudes, saberes e aptidões empreendedoras, inovadoras e criativas, assentes na promoção de experiências adaptadas ao currículo.

Ser empreendedor está subjacente a competências fundamentais no ato de empreender. A educação para o empreendedorismo tem como base as competências-chave definidas pelo Ministério da Educação (2006): “autoconfiança/assunção de riscos, iniciativa/energia, resistência ao fracasso, planeamento/organização, criatividade/inação, relações interpessoais” (p.15). Através do desenvolvimento destas competências promove-se o desenvolvimento do espírito empreendedor nas escolas.

Para desenvolver o potencial empreendedor é necessário o conhecimento de alguns objetivos essenciais:

- Planear, organizar, comunicar, implementar, redigir, avaliar e memorizar;
- Desenvolver projetos e respetiva implementação;
- Trabalhar, cooperativamente, em equipa e com flexibilidade;
- Identificar em termos pessoais as áreas fortes e fracas;
- Agir proactivamente e responder positivamente às mudanças;
- Assumir riscos (DGIDC, 2007, p.19)

Desta forma, é importante que se assumam atitudes essenciais para o desenvolvimento desta competência (empreendedora). Sendo que algumas destas são:

- Mostrar iniciativa;
- Vontade de mudança e de inovação;
- Identificação de áreas para demonstrar todo o potencial empreendedor. (DGIDC, 2007, p.19)

Resumindo, o empreendedor deve “saber avaliar as oportunidades de forma a identificar aquelas que se enquadram nas atividades pessoais, profissionais ou de negócio que estão em desenvolvimento ou que se pretendem desenvolver” (DGIDC, 2007, p.19).

Formar cidadãos empreendedores implica formar pessoas ativas, responsáveis, participativas, cooperantes, críticas e inovadoras. Contudo, o facto de os alunos serem

formados neste sentido não significa que estes sejam, necessariamente, empreendedores, porque a verdade é que embora a educação para o empreendedorismo ofereça ferramentas necessárias para que sejam futuros empreendedores, não os torna empreendedores.

Em Portugal o empreendedorismo na área da educação ainda não tem a visibilidade merecida, nem lhe é dada a devida importância, nos currículos e programas escolares, sendo que este facto é notório nas metas curriculares em que não há referência ao empreendedorismo como tema a ser explorado. Contudo, o DGIDC publicou, em 2007, um guião, intitulado “Promoção do Empreendedorismo na Escola” para apoio ao Projeto Nacional da Educação para o Empreendedorismo (PNEE), que tem como objetivo incentivar os meios escolares a desenvolverem junto dos alunos/educandos um conjunto de competências e capacidades empreendedoras. Este foi um programa desenvolvido entre 2006 e 2009 e que previa que no ano letivo de 2009/2010, as escolas trabalhassem de forma autónoma. (Teixeira, 2012).

Em Portugal têm ocorrido várias iniciativas nesta área. O Centro Educativo Alice Nabeiro concebeu o manual “Ter ideias para mudar o mundo”, com o objetivo de preparar as crianças, dos 3 aos 12 anos, para o empreendedorismo. Este manual aponta alguns princípios como: conhecimento, experiência, confiança, ética e espírito. Estes princípios são alguns daqueles que se pretende trabalhar com o objetivo de desenvolver atitude empreendedora com crianças de idade pré-escolar. Um outro projeto é o “Startiupi”, direcionado para o empreendedorismo e inovação para crianças a partir dos 6 anos, jovens e adultos.

Desta iniciativa resultou um livro que, segundo Mendes (2012), foi escrito “para que menos crianças cheguem a adultos conformados com um emprego de que não gostam e a viver uma vida que não a sua” (p.21). Existe ainda uma plataforma¹ como apoio ao livro onde se pode aceder a algumas ligações, como “criar valor” (para o 1º e 2º ciclos) “brincar à economia” (para o 3º ciclo) “escolhas” (para o ensino secundário) e “literacia financeira” (para adultos).

Há, também, em Portugal, o “Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação (+E+I)” que se propõe a estimular o empreendedorismo e a inovação no nosso país. Foi um programa criado em 2011 e está direcionado para a vertente empresarial.

¹ Link de acesso à plataforma <http://startiupi.com/>

Na internet existem alguns sítios sobre esta temática como o “Portal do Empreendedor” e “Promoção do Empreendedorismo na Escola”.

Em Aveiro, especificamente, existe o TEDXAveiro. Nascido em 1984 como um local de encontro para inovadores e líderes nas áreas da “Technology, Entertainment and Design” este projeto transformou-se numa plataforma e num movimento global de pessoas que acreditam no poder das ideias e na sua capacidade para mudar o mundo em que vivemos.

O TEDXAveiro afirmou-se “como um dos mais importantes eventos de promoção da criatividade e do empreendedorismo a nível nacional “ (TEDXAveiro, 2012). Existe desde 2012 e é um evento realizado ao nível local, por aveirenses, mas que se afirmou ao nível nacional como um evento de referência que promove a criatividade, inovação e empreendedorismo dos alunos.

Apesar de o empreendedorismo ter pouca visibilidade, há um conjunto de documentos e de projetos que podem servir de apoio aos educadores e professores para que, em contexto escolar, estes criem dinâmicas que desenvolvam nas crianças e jovens atitudes empreendedoras. Assim, cabe aos professores, tendo em conta os objetivos da educação para o empreendedorismo, promover o espírito empreendedor em cada criança e jovem, em cada área curricular e em cada projeto em que a escola esteja envolvida.

A educação para o empreendedorismo tem por base o desenvolvimento de competências-chave, já referidas anteriormente, através da concretização de ações e desta forma existem diversas oportunidades para promover o espírito empreendedor na escola (Ministério da Educação, 2006, p.19).

Os objetivos da Educação para o Empreendedorismo são “incentivar, sensibilizar, potenciar e integrar” (p.19), tudo isto, num sentido de promover o espírito empreendedor em cada criança, em cada tarefa, em cada desafio, em cada área curricular e em cada projeto que se envolvem na escola (Ministério da Educação, 2006).

A Educação para o empreendedorismo implica um ensino transversal para a vida, centrado na ação, focalizado no processo e nos resultados, coerente e constante, integrado e, multidisciplinarymente, contextualizado e autoconstruído pelos alunos;

Trata-se de um tipo de ensino, cujas atividades propostas pelos educadores/professores deverão ter como base cinco princípios fundamentais:

- 1- Participação ativa dos alunos: todo o processo é co-orientado pelos alunos;
- 2- Constituição dos grupos de trabalho: todo o trabalho deverá ser realizado em equipa;
- 3- Integração dos conteúdos curriculares nas atividades organizadas pelos alunos: os conteúdos e temáticas do currículo deverão ser integrados e adaptados à realidade contextual dos alunos, aos seus problemas e necessidades reais;
- 4- Conceção e concretização de atividades empreendedoras através de um processo de natureza empreendedora:
 - a) Definição de objetivos
 - b) Planeamento/organização
 - c) Execução
 - d) Avaliação
- 5- A contextualização de todo o processo empreendedor e a potenciação das competências-chave dos alunos é da responsabilidade dos agentes educativos. (DGIDC, 2007, p.28)

É necessário que a educação para o empreendedorismo seja trabalhada desde cedo, isto, logo no pré-escolar. Cabe ao educador, e mais tarde ao professor, ter esta preocupação educacional, devendo definir estratégias de inclusão da educação para o empreendedorismo no jardim-de-infância e na sala de aula, de acordo com as crianças e os alunos que tem e tendo em vista a melhoria das aprendizagens daqueles que lhes estão confiados.

Os promotores do empreendedorismo desenvolvem a autonomia nos jovens, sendo benéfico nos contextos educativos. Caso o professor não domine estes novos conceitos, pode escolher uma ou duas competências-chave, como estratégia, que sejam adequadas em

ações específicas e ainda partilhar e reflectir sobre essa estratégia e os resultados obtidos com outros professores.

Trabalhar o empreendedorismo nas escolas, passa, obrigatoriamente, pelo trabalho em equipa. O objetivo é que as escolas possam planejar, desenvolver e avaliar um conjunto de atividades empreendedoras, tendo em conta quatro níveis.

O primeiro refere-se ao trabalho em sala de aula:

considerando o processo de aprendizagem/ensino e o trabalho em torno das competências e dos saberes curriculares, tendo em consideração que os alunos deverão adquirir conhecimentos básicos nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, entendidos como saberes curriculares fundamentais. (DGIDC, 2007, p.29)

O professor deve assegurar a articulação entre as atividades letivas e as de enriquecimento curricular, programando, colaborando e avaliando com os responsáveis pela dinamização dessas atividades de enriquecimento curricular.

A educação para o empreendedorismo deve estar presente quer nas atividades letivas quer nas de enriquecimento curricular como uma estratégia pedagógica com valor acrescido.

Assim, a aquisição e solidificação de saberes curriculares é importante em todos os ciclos de escolaridade pois permite desenvolver competências para o empreendedorismo, potencializando a aprendizagem das competências a trabalhar nos níveis de ensino seguintes.

No entanto, segundo nível refere-se à escola

considerando diferentes trabalhos propostos nas áreas curriculares definidas como prioritárias, as atividades de enriquecimento curricular que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: atividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, ensino de outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino de música, outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nos domínios identificados. (DGIDC, 2007, p.29)

Neste sentido, os Projetos Curriculares de Turma e o Projeto Educativo de Escola devem refletir e salientar o carácter multidisciplinar e transversal de educação para o empreendedorismo.

Já o terceiro nível diz respeito à comunidade local,

envolvendo a comunidade de pertença de cada escola, considerando que os programas e atividades definidos nas salas de aulas ou nos grupos de Projeto EPE possam ter expressão comunitária, promovendo o diálogo com as comunidades de pertença das escolas, potenciando a descoberta de oportunidades de intervenção comunitária e de cidadania ativa dos alunos. Poderão ser promotoras ou participantes as seguintes entidades: autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), agrupamentos de escola e outras instituições comunitárias, relevantes (clubes, associações desportivas ou recreativas, organizações não governamentais, entre outras). (DGIDC, 2007, p.30)

Para além da comunidade escolar, devem estar envolvidos todo o ambiente escolar, os pais, as instituições ligadas às escolas, as associações diversas, as autarquias, etc.

Por último, deve-se ter em conta os níveis nacional e internacional,

considerando a colaboração com outras instituições educativas ou entidades externas à comunidade local de pertença da escola, que são envolvidas e implicadas nos projetos EPE, ou em apenas algumas das fases do trabalho de conceção, implementação ou avaliação dos mesmos. (DGIDC, 2007, p.30)

Todas e quaisquer atividades de cariz empreendedora devem ser projetadas em contexto escolar, podendo ser concretizadas quer ao nível da escola, quer ao nível da comunidade, envolvendo, especialmente, as comunidades locais confinantes, como parceiras dos projetos ou até mesmo os destinatários. A planificação destas atividades deverá acontecer de acordo com um plano organizativo, sólido enquanto projeto de intervenção, tendo em consideração os princípios estruturantes de um projeto, particularmente, o suporte de uma orientação teórica, a calendarização da sua implementação, a sua viabilidade e a organização de atividades a promover passíveis de avaliar a sua pertinência. O sucesso para a sua implementação depende da definição e operacionalização de três momentos fundamentais: “o ponto de partida, o desenvolvimento das atividades, a sua monitorização e a avaliação contínua e final”. (DGIDC, 2007, p.30)

Partindo deste pressuposto, um plano de projeto deve orientar-se pelas seguintes etapas: “a definição de estratégias para a promoção do espírito empreendedor da escola, a organização e planeamento, a ação/execução e, por fim, a avaliação”. (DGIDC, 2007, p.30)

Cabe então ao educador/professor orientar-se pelas etapas referidas acima, começando por implementar estratégias educativas, nomeadamente atividades que potenciem dinâmicas de promoção da criatividade, que sejam promotoras do desenvolvimento empreendedor, logo no pré-escolar.

3. Educação para o empreendedorismo e a educação pré-escolar

Como já referimos, a educação para o empreendedorismo deve começar cedo, logo no jardim-de-infância.

A formação empreendedora das crianças consiste em estimular nelas a produção de ideias e projetos empreendedores. Nesta área, os educadores devem pensar com as crianças sobre a criação de ideias e promover ações junto delas para que estas possam desenvolver atitudes empreendedoras. Quando se fala em ideias, referimo-nos às áreas que são do interesse das crianças, adequadas à sua idade e correspondentes aos seus desejos e sonhos. Tudo isto faz parte de um processo formativo que tem como objetivo estimular a criatividade e a ação segundo um planeamento cuidadoso, visando criar futuros empreendedores. (Nabeiro, 2010).

A afirmação de ideias é uma parte fundamental no processo em que se fundamenta o projeto; será a partir da identificação de ideias e projetos de atividades que as crianças desejam realizar, que se dará início ao trabalho de composição de comunidades de interesses.

A estimulação de ideias tem como objetivos, em primeiro lugar, criar um clima de confiança entre as crianças para que exponham as suas ideias, os seus interesses e projetos, criando-se assim, um instrumento necessário para articular e materializar um projeto. Em segundo lugar,

identificar as semelhanças que os projetos têm entre si; em terceiro, reunir os projetos em grupos similares e constituir uma dinâmica cultural e de trabalho entre as crianças para que estas considerem como uma oportunidade de interesse público, a partilha de projetos e campos de interesse num futuro. (Nabeiro, 2010, p.16)

No âmbito de uma atitude empreendedora a criatividade é importante porque é uma competência determinante na criação e/ou transformação de uma alguma coisa. Vivemos numa sociedade que se encontra em constante transformação e o homem tem de se adaptar a

essas novas transformações sendo a criatividade um fator determinante nesse aspeto. Tal como refere Fialho et al. (2007, p.38),

considerando a tendência de transformação da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, com o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a criatividade e o empreendedorismo passaram a ser vistos como estratégias essenciais ao desenvolvimento das organizações, na busca de caminhos alternativos e soluções diferenciadas.

Deste modo, é necessário estimular a criatividade desde cedo para que as crianças resistam a esta sociedade em que vivemos e que consigam ser capazes de encontrar soluções e alternativas que cingem nesta mesma sociedade tão diversa e em constante mutação.

Capítulo 2 - Criatividade

1. Criatividade: conceito

“Sabemos que todos têm a potencialidade de criar, sendo o desejo de criar universal: todas as crianças são originais nas suas formas de percepção, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias. A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão em expressá-lo, não se esperando com isso transforma-las em génios ou artistas”.

(Novaes 1972, citado por Oliveira, 2012, p.1)

Ao longo da história da humanidade, o termo criatividade foi sofrendo alterações. Da Antiguidade até à Renascença, a criatividade era vista como uma inspiração divina, ou seja, não fazia sentido o homem esforçar-se para desenvolver ou pensar criativamente, pois tratava-se de um desígnio superior, criando-se a ideia de que a pessoa criativa era uma pessoa privilegiada porque recebera uma inspiração divina que não se encontrava acessível a todos os seres humanos. Segundo Platão,

Deus arrebatava o espírito desses homens [criativos] e usa-os como os seus ministros, da mesma forma como os adivinhos e videntes, a fim de que os que os ouvem saibam que não são eles que proferem as palavras de tanto valor quando se encontram fora de si, mas que é o próprio Deus que fala e dirige por meio deles. (Platão (s/d) cit. por Kneller, 1978, p.32)

Ao longo do Renascimento, o conceito de criatividade foi se alterando. Nessa época, afetado pela liberdade e independência, o homem renascentista alterou o conceito de criatividade, passando a considerá-la como algo intrínseco ao ser humano e vendo nela uma condição genética e hereditária. Deste modo, a crença da criatividade como algo divino foi posta de parte.

Gradualmente, durante o século XVIII, as características do homem criativo foram sendo relacionadas com a capacidade inata de conciliar ideias. Ainda neste século, encontra-se outra concepção do pensamento em relação à criatividade: é associada à imaginação de ideias que favorece os “génios”, “indivíduos de mente criativa, capazes de criar numa condição diferenciada dos demais indivíduos” (Pelaes, 2010, p.6).

Pelaes (2010) ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros de Arte,

a imaginação criadora permite ao ser humano conhecer situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam com imagens internas [...]. É a capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata. (p.6)

No início do século XX, a concepção de criatividade foi além da Arte, passando a ser olhada como uma qualidade do ser humano.

Ao longo do tempo e com as pesquisas que se foram desenvolvendo, o conceito de criatividade ampliou-se. Entre 1949 e 1969, as investigações feitas por Guilford, do *Aptitudes Research Project*, direcionadas para o estudo das capacidades cognitivas, criaram uma teoria onde eram enumeradas as capacidades intelectuais, estando algumas delas ligadas à criatividade. Estas investigações refutaram os tradicionais testes de inteligência e deste modo foram desenvolvidos outros testes, como o *Creativity Tests for Children*, que tinham como finalidade avaliar o pensamento divergente quanto a quatro fatores, a fluência, a originalidade, a flexibilidade e a elaboração. Para Guilford (citado por Souza, 2014) o pensamento divergente “tende a ocorrer quando o problema ainda não é conhecido ou quando não existe ainda método definido para resolvê-lo”. Para Torrance (1988), estes testes baseavam-se na teoria fatorial da inteligência, segundo o qual a criatividade baseia-se em cinco criações intelectuais: a memória, a avaliação, o pensamento divergente, o comportamento convergente e a percepção.

Em 1950, Torrance começou a revelar interesse pelos testes de criatividade e deixando-se levar pelos fatores de criatividade defendidos por Guilford, desenvolveu o *Torrance Creative Thinking Tests*, alicerçado na seguinte metodologia: “mostra-se ao sujeito uma série de objetos como brinquedos de crianças, utensílios de uso doméstico ou profissionais e pede-se ao mesmo que proponha algumas sugestões para melhorar o produto” (Seabra, 2007, p.10). A avaliação criativa feita a partir destes testes baseia-se na estimação dos índices próprios do pensamento criativo. Os testes de Torrance enfatizam a medição da criatividade baseada na capacidade de formular novas ideias, que sejam pouco usuais e que representem um vasto mostruário de categorias diversas. Para o autor, a inteligência deve ser incluída na criatividade e não o contrário.

Desde os anos 80 até aos dias de hoje, a criatividade tem sido alvo de um estudo constante. São várias as teorias que têm surgido ao longo do tempo como a *Teoria da Criatividade como Investimento*, de Stenberg (1991) e Lubart (1996), a *Perspetiva Interativa da Criatividade*, de Gardner (1996), a *Perspetiva Componencial*, de Amabile (1996) e a *Perspetiva Sistémica*, de Cskszentmhaly (1997,1999).

De maneira geral, parece assumir-se que

a criatividade é a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objetos artísticos novos e originais, que são aceites pelos especialistas como elementos valiosos no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte. Tanto a originalidade como a «utilidade» como o «valor» são propriedades do produto criativo, embora estas propriedades possam variar com o passar do tempo. (Vernon 1989, citado por Seabra, 2007, p.4)

Neste enquadramento, é pertinente definir o que é criar, pois está na base da criatividade. Segundo Pelaes (2010) “criar [é] o ato de estabelecer uma nova existência, comprometida com a originalidade do fenómeno” (p.7). Ostrower (1976) vai mais longe e defende que “criar é, basicamente, formar. É poder dar uma nova forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenómenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (p.2).

Apesar de existirem diversos estudos sobre esta temática, não há nenhum consenso quanto à sua definição. Definir criatividade é “algo tão difícil quase como conseguir contar quantos grãos de areia existem numa praia” (Ramos, 2011, s/p) porque são tantas as definições que existem que seria quimérico escolher uma única, devido à amplitude do seu significado. Segundo Lowenfeld (1970) citado por Pelaes (2010), “a definição de criatividade depende de quem a exponha. Com frequência, os pesquisadores são algo limitados nas suas explanações, enunciando que a criatividade significa flexibilidade de raciocínio ou fluência de ideias; ou também pode ser a capacidade de transmitir novas ideias ou de ver as coisas em novas relações; em alguns casos, a criatividade é definida como a capacidade de pensar de forma diferente das outras pessoas” (p.9).

Muitas vezes a multiplicidade de definições prende-se com o facto de estarem sujeitas condicionantes tais como, a noção que se tem vindo a ter de criatividade ao longo

do tempo, o grupo de investigação com que se trabalha e, a multidimensionalidade do termo.

Guilford (citador por Novaes, 1997) afirma, como já se referiu atrás, aquando da referência aos testes deste investigador, que a criatividade “num sentido restrito diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente, relacionando o processo aos fatores e variáveis isoladas e avaliadas” (p.19).

Segundo Freire (2007), a criatividade é “um processo multifacetado, de nível distinto e ligado à inteligência, que envolve definição e redefinição de problemas e [ainda a] combinação de conhecimento anterior numa nova forma de aplicação”; refere, ainda, que a criatividade “depende da motivação para a tarefa, capacidade e conhecimento num domínio, competências cognitivas e de um trabalho concentrado energético” (p.46).

Munari (1981) vai mais longe e defende que a criatividade “exige uma inteligência rápida e flexível e uma mente livre de preconceitos, assim como uma constante atualização e alargamento do conhecimento em todos os domínios” (p.123).

Nos dias de hoje, os investigadores desta área optam por considerar a criatividade como um sistema que engloba quatro dimensões específicas: *a pessoa que cria*, tendo em conta os aspetos pessoais, valores, comportamentos e emoções; *o processo criativo*, realçando o pensamento criativo, as motivações intrínsecas e extrínsecas; *o produto criativo*, observando as obras artísticas ou as inovações feitas a nível científico proporcionando-lhes um valor criativo; e o *contexto ambiental*, que pressupõe influências ambientais, condicionantes educativas, culturais ou sociais (Money, 1963).

Segundo Money (1963, citado por Seabra, 2007) “o problema da compreensão da criatividade depende de quatro facetas diferentes daquelas que a pessoa pode estar implicada de forma distinta. Todos temos uma conceção de criatividade que faz referência a uma ou várias facetas” (p.4), definidas pelo autor como sendo: “pessoa criativa, processo criativo, produto criativo e o contexto ambiental”. Para melhor compreensão passaremos a explicitá-las.

a) Pessoa criativa

O estudo da criatividade sob o ponto de vista do sujeito está subjacente à compreensão da personalidade criativa. Este interesse pela descrição da personalidade criativa tem vindo a crescer. Muita da informação que chega até nós sobre as características das pessoas criativas, nomeadamente, aspetos da personalidade, comportamentos, motivações e valores advêm de estudos realizados por diversas personalidades como Darwin e Freud.

Segundo Ángeles (citado por Zagalo, Vinicius, M, s/d), o estudo do ser criativo, gira à volta de cinco áreas: o “esforço criativo, [os] elementos necessários, [a] falta de controlo sobre o processo, não estar limitada a um âmbito concreto do saber [e] não é exclusiva de um determinado tipo de indivíduo” (p.1218).

Já Wechsler (Wechsler, 1999, citado por Oliveira, 2012), partindo da revisão dos estudos feitos sobre o pensar e criar, identificou vinte e cinco dimensões sobre a pessoa criativa, que foram reunidas em oito fatores básicos: “1 – confiança motivadora; 2- inconformismo inovador; 3-sensibilidade externa e interna; 4- investimento intuitivo; 5- síntese humorística; 6- fluência flexível; 7- tolerância parcial; 8- ousadia intuitiva” (p.7). No seu estudo relativamente à avaliação multidimensional da criatividade, apurou alguns estilos de pensar e formas de agir das pessoas criativas.

No sentido de destacar os recentes estudos sobre as características das pessoas criativas Cramond (2008 citado por Oliveira 2012) refere que não “traduzem uma única linha de personalidade específica que possa diferenciar as pessoas criativas das menos criativas.”

b) Processo criativo

Segundo Torrance (1977), a definição de criatividade enquanto processo engloba manifestações criativas que rompem com a ideia de ser associada apenas à expressão artística.

Deste ponto de vista, a criatividade pode ser manifestada de diversas maneiras, nomeadamente, resolução de problemas sociais ou, meramente, na resolução de problemas do dia a dia ou quando é feita uma descoberta científica.

Torrance (1974, citado por Oliveira, 2012, refere que a criatividade está presente em todo o esforço do ser humano, definindo-a como “um processo de se tornar sensível aos problemas, a deficiências, a falhas no conhecimento, à falta de elemento, desarmonias, e

assim por diante: identificando o problema; procurando soluções; fazendo previsões, ou formulando hipóteses para as deficiências; testando e voltando a testar estas hipóteses; modificando e retestando-as se for caso disso; e, finalmente, comunicando os resultados” (p.8).

Assim, o processo criativo está subjacente a um potencial criador, que existe nos múltiplos níveis do “ser-sensível-cultural-consciente do homem” (Ostrower, 1993, p.4.) tornando-se presente nos vários caminhos que o homem procura captar e configurar a partir das realidades da vida. O mesmo autor salienta que “os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia” (p.4).

c) Produto Criativo

Nos estudos que se têm vindo a realizar sobre a criatividade, o produto criativo tem sido alvo de pouca discussão. Esta falta de interesse por este estudo pode estar associada à dificuldade em conseguir reconhecer e qualificar as produções criativas. Ainda assim alguns investigadores têm dedicado o seu estudo ao produto criativo, tendo elaborado diversas listas de critérios para o avaliar.

Morais (2005), relativamente à avaliação conceptual da criatividade, aquela que encaixa na definição de produtivos criativos, “apresenta os critérios avaliadores que reúnem maior consenso na apreciação de produtos criativos: a originalidade, a adequação do produto face ao objetivo da sua criação, a novidade, a resolução, a elaboração e síntese “ (Oliveira, 2012, p.8). O mesmo autor considera que todos estes critérios de avaliação são tão complexos, subjetivos e diversificados que tornam a definição de criatividade focada no produto um autêntico desafio.

d) Contexto ambiental

Para Csikszentmihalyi (1999, citado por Oliveira, 2012); “ as personalidades criadoras dependem somente de aspetos individuais” (p.8) considera, ainda que, a performance criativa é fruto das interações entre o indivíduo e o contexto social, histórico e cultural.

Estudos feitos neste campo consideram que as circunstâncias extrínsecas ao indivíduo podem ser fatores inibidores ou potenciadores do desenvolvimento e do aparecimento da

criatividade. A criatividade não ocorre por acaso pois a produtividade criativa é um fenómeno pouco frequente e de difícil descoberta.

Gagné (1985, citado por Oliveira 2012) agrupa, de forma concisa, os fatores inibidores e potenciadores da criatividade. Estes fatores estão dependentes de duas categorias: individual e ambiental. Os catalisadores pessoais abrangem “dimensões físicas (capacidade de execução) e dimensões psicológicas (motivação, interesses, necessidades), a aspiração (capacidade de concentração, perseverança) e a personalidade” (p.9). Por seu turno, os catalisadores ambientais englobam o meio social e físico envolvente, “programas de estímulo da criatividade, disponibilidade de meios culturais, estímulos ambientais e a presença de recompensas ao trabalho criativo “ (Oliveira, 2012, p.9).

Ao longo do tempo, como já referido anteriormente, existiu uma crescente convergência dos processos individuais e do contexto, com o objetivo de compreender a complexidade e a dinâmica da criatividade. Assim, a definição de criatividade é vista como um fenómeno multidimensional que apresenta a interação de três elementos defendidos por Amabile (2001, citado por Oliveira 2012), a saber, “a capacidade necessária para concretizar o trabalho, a capacidade criativa para resolver o problema e a motivação” (p.9).

De uma forma mais ampla que a apresentada anteriormente, Sternberg e Lubart (1996, cit. por Oliveira, 2012), defendem que a criatividade envolve seis componentes: “os processos intelectuais, o conhecimento, o estilo intelectual, a motivação, a personalidade e o contexto ambiental” (p.9).

As múltiplas definições de criatividade evidenciam vários aspetos que se complementam. Além disso, nos últimos anos foi criada uma visão sobre a criatividade mais sistémica, em que esta está focada na dinâmica entre os processos ambientais e individuais.

Assume-se, então, criatividade como a capacidade que o homem tem de se organizar autonomamente, procedendo sem imitar ou executar aquilo que já existe, criando oportunidades, expondo as suas ideias e projetando-as, tendo a capacidade de criar novos conceitos para coisas já existentes, “pensar fora da caixa”, tendo a capacidade e iniciativa para criar.

2. Criatividade na Educação

Nas últimas décadas, várias áreas como a educação, a economia, a ciência, a tecnologia e a indústria têm vindo a demonstrar bastante interesse pela criatividade e a inovação.

Atualmente, a forma acelerada de desenvolvimento e progresso com que tudo acontece faz com que o conhecimento de hoje, amanhã, já esteja ultrapassado. Esta situação exige do homem o desenvolvimento de competências criativas, que lhe possibilitem desenvolver estratégias possíveis de resolver novos problemas. Assim, a criatividade tem sido valorizada como um elemento muito importante para a realização pessoal, o desenvolvimento cultural e a plenitude das sociedades.

Além de todos os benefícios do desenvolvimento económico e competitividade que a criatividade promove, esta traz ainda vantagens para o desenvolvimento individual e do grupo como, por exemplo, as novas descobertas na área da medicina, área da música e das artes. Há estudos que apontam que a criatividade estabelece uma relação positiva com a saúde mental, na medida em que proporciona sentimentos de prazer no ato criativo. Em 1978, Vygotsky (1978, citado por Oliveira, 2012) “explicava que cada pessoa através do desenvolvimento do seu potencial criativo está a investir no seu bem-estar pessoal e a contribuir para o fundo da sua cultura” (p.14).

Na educação, a criatividade tem ganhado visibilidade ao nível dos parâmetros curriculares nacionais. Ao nível institucional, há consciência de que a criatividade deve ser trabalhada na escola e está bem explícita nas orientações e nos objetivos definidos pelo Ministério da Educação. Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), no artigo 2º, ponto 5, é feita referência à importância de formar cidadãos criativos. Por seu lado, o artigo 5º dos objetivos da Educação Pré-Escolar realça que é importante “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a atividade lúdica” (cit. por Oliveira, 2012, p.14). O mesmo autor revela que o artigo 7º tem como objetivo do Ensino Básico “assegurar uma formação geral comum a todos os seus interesses e aptidões, a capacidade de raciocínio, a memória e o espírito crítico, a criatividade, o sentido moral e a sensibilidade estética” (cit. por Oliveira, 2012, p.14).

Nos documentos oficiais da Lei de Bases do Sistema Educativo, no final de cada um dos ciclos do Ensino Básico e do Estatuto da Carreira Docente, a criatividade é vista como uma necessidade de formação de cidadãos criativos, cabendo ao professor o papel de promotor da realização deste objetivo.

Apesar de todos estes benefícios positivos que o desenvolvimento da criatividade acarreta para as crianças e jovens, “muitas escolas são indiferentes ou até mesmo criam em clima de asfixia à criatividade” (Alencar e Martinez, 2008, citado por Oliveira, 2012, p.15).

O que acabámos de referir, vai ao encontro da Educação proposta por Torrance que defende que a escolas do futuro não devem vocacionar as suas planificações, apenas para aprender, mas devem também ter a preocupação de planificar para pensar, sendo que este seria então, o desafio criativo que se colocava à Educação e às escolas do futuro.

Face a um sistema de ensino que não privilegia as competências criativas, e por oposição, perante o reconhecimento da necessidade das crianças serem capazes de construir e testar hipóteses, solucionar problemas, exprimir novas ideias, aprender autonomamente e serem criativas, (Azevedo, 2007, citado por Oliveira, 2012, p.15) coloca a seguinte questão: “Quais poderão ser então as consequências negativas deste Sistema de Ensino alheado da competência, acima tomada como vital, que é a criatividade?”. É importante dar ênfase à criatividade no sistema de ensino, para que num futuro, não hajam consequências negativas, pois o sistema de ensino deixa, algumas vezes de parte esta questão não lhe dando a devida importância.

Os resultados dos estudos sobre a criatividade feitos por Amaral e Martinez (2006), Morais e Azevedo (2008), Alencar e Fleith (2004, 2008), Nakano e Wechsler (2006), Wechsler (1985, 1987, 1998, 2002), Torrance (1977, 1987, 1993) e Ribeiro e Fleith (2007) demonstram que os professores têm ideias erradas sobre a criatividade, mais, que não a compreendem, aliando fatores inatos à capacidade de expressão criativa, e talvez seja por isso que tenham medo de trabalhar esta vertente nas suas aulas. Os docentes apresentam como entraves à promoção da criatividade a existência de turmas com um elevado número de alunos, discentes com dificuldades em aprender, a falta de formação que existe nesta área e o desconhecimento das características e especificidades da criatividade. Tudo isto faz

com que os docentes tenham alguma dificuldade em reconhecer e desenvolver a criatividade nos alunos.

Estes estudos, para além de definirem o perfil que o professor deve adotar como facilitador da criatividade, fornecem também informações importantes para a prática docente, pois revelam os traços dos indivíduos que reconhecem a criatividade como uma competência a trabalhar e a desenvolver junto das crianças e que, por isso, devem ser trabalhos pelo professor, nomeadamente, a motivação, a independência, a autonomia e a curiosidade.

Reconhecida a importância que o contexto educativo tem no desenvolvimento da criatividade do indivíduo no seu percurso escolar, é importante analisar os recursos que podem potenciar ou inibir a criatividade.

3. A escola, os professores, o currículo, os professores e a criatividade dos alunos - O sistema educativo

Nos dias de hoje, sabe-se que a criatividade “é um potencial disponível em todos os indivíduos e pode ser desenvolvida intencionalmente” (Alencar, 1995, cit. por Oliveira, 2012, p.16). Contudo, ela não acontece de forma semelhante em todos os indivíduos, pois o seu desenvolvimento é condicionado pelas diferenças de cada um e pelos estímulos que o contexto social oferece.

Particularmente a escola é considerada como o contexto mais favorável para desenvolver a criatividade e, por conseguinte, o bem-estar pessoal e social de cada um dos intervenientes. Deste modo, o Sistema Educativo deve dar especial atenção às necessidades da sociedade e procurar investir nos valores que acompanhem as tendências dos tempos que correm, que necessitam de indivíduos “com um perfil marcado sobretudo pela autoconfiança, independência de pensamento e ação, persistência, coragem para arriscar e habilidade em resolver problemas novos” (Alencar, 2002, citado por Oliveira, 2012, p.16).

É importante evidenciar que a sociedade que procura pessoas criativas, porém, tem colocado obstáculos à implementação da criatividade nas escolas, ou seja, pretende-se só dar o incentivo à resposta única e exata, e não trabalhar a partir do erro ou a oportunidade de experimentar. Sternberg e Weihua (2003) propõem a promoção da

multidisciplinaridade, englobando possibilidades de pensamento criativo e a atribuição de tempos letivos que permitam que professores e alunos se debrucem sobre o desenvolvimento de todas as competências necessárias para a vida. Sanchez, Martinez e Garcia (2003, citado por Oliveira, 2012) sugerem, para o ensino da criatividade, um currículo ideal com “uma base teórica sólida para reconhecer as oportunidades de transferência da informação aprendida; atividades que estimulem a capacidade para responder de diversas formas a uma situação ou a um problema; procedimentos para melhorar o pensamento crítico e a solução de problemas complexos e um modelo de avaliação sólido”. (p.16)

As condições físicas das escolas são, também, na perspectiva de Bruno-Faria e Alencar (2008), fatores influentes na expressão da criatividade. Estes autores propõem um sistema de ensino que ofereça recursos materiais e tecnológicos de acordo com a produção criativa e bibliotecas com recursos para pesquisa.

Quanto aos recursos humanos, o professor assume um destaque especial, no desenvolvimento das competências criativas no aluno. Contudo, e como já referido anteriormente, a maior parte dos estudos sobre a abordagem da criatividade, em contexto escolar, refere a dificuldade dos professores em lidarem com as especificidades de cada discente e o desconhecimento das estratégias de intervenção para o desenvolvimento do pensamento criativo.

Paralelamente, nos estudos realizados por Wechsler ” (1998, citado por Oliveira, 2012), são visíveis “as representações dos professores em diferentes culturas sobre o perfil ideal do aluno (p.17). O autor assume que os alunos criativos, devido às diferentes características de personalidade, como a espontaneidade, a impulsividade, a excentricidade e a intolerância à rotina, são indivíduos mais tendentes a problemas ao nível comportamental dentro da sala de aula, o que leva os professores a acharem que os alunos menos criativos são mais desejados por serem mais facilmente influenciados e manipulados.

Quanto à imagem do aluno ideal, Sathler considera que “esta deve ser reformulada, substituindo a obediência, a passividade e o conformismo pela coragem, o compromisso, o entusiasmo, a dedicação, a iniciativa, a autoconfiança – traços de personalidade estimuladores do pensamento criativo” (p.17). Deste ponto de vista, é quase impossível

que o professor, como mediador entre o currículo e o aluno, seja influenciado nas suas escolhas, ações e práticas pedagógicas, com o objetivo de desenvolver competências criativas nos alunos.

Relativamente ao professor envolvido no desenvolvimento da criatividade junto dos seus alunos, Nakano (2009, citado por Oliveira, 2012), defende que “este deve estar consciente do seu valor neste processo, permitindo ao aluno explorar, elaborar, e testar hipóteses e fazer uso do seu pensamento criativo” (p.17). Para que este ideal seja viável e possível de concretizar, é importante que o professor se interesse pelas características e formas do desenvolvimento do potencial criativo, de forma a estimular e identificar, nos seus alunos, a criatividade.

O ambiente de sala de aula é também um aspeto a focar como sendo uma condição favorável à expressão da criatividade. Neste contexto, Cramond é da opinião de que um bom ambiente de sala de aula é propício ao desenvolvimento da criatividade, quando o aluno tem liberdade para se expressar de uma forma criativa. Para estimular a criatividade, é necessário “dar autonomia às pessoas no que se refere aos meios – ou seja, ao processo-, mas não necessariamente os fins. Elas serão mais criativas se tiverem liberdade para decidir como escalar determinada montanha, mas você não precisa de deixá-la escolher a montanha a ser escalada” (Amabile, 1999, p.3).

Isto implica um ambiente de sala de aula em que o aluno se sinta seguro e capaz de executar sem receio ou medo de arriscar/errar. Para Cramond, esse ambiente só favorecerá o desenvolvimento da criatividade se os intervenientes tiverem em conta dois princípios essenciais, encarando o erro como uma nova oportunidade de aprender com ele de uma forma criativa e inovadora e dar tempo para que possa refletir, repensar e fantasiar todas essas novas oportunidades.

Este mesmo autor aponta algumas ações práticas para os professores promoverem o pensamento crítico, como “trabalhar numa perspetiva de *problem solving*; explorar conteúdos atualizados, contextualizados e significativos para o aluno; incentivar o aluno a correr riscos; o saber lidar com as consequências do fracasso; dar oportunidade a que o aluno identifique as potencialidades; incentivar o aluno a aprofundar o conhecimento e a aperfeiçoar o seu trabalho; incentivá-lo a experimentar de diferentes formas; promover a flexibilidade e a resiliência” (Cramond, 2008, citado por Oliveira, 2012, p.18).

Nesta abordagem da criatividade na educação, são diversas as variáveis implicadas no desenvolvimento da criatividade. Assim, o Sistema Educativo cria uma barreira ao desenvolvimento de competências criativas, pois valoriza mais o raciocínio lógico do que a fantasia e o pensamento crítico. É notório que os currículos longos e desajustados das necessidades reais dos alunos dão maior realce à reprodução do conhecimento e deixam de parte a produção de novas ideias criativas. Contudo, os investigadores desta área referem que há necessidade de a escola incentivar o ensino criativo, dando enfoque à necessidade de revisão e ajustamento da estrutura curricular, nomeadamente, através da multidisciplinaridade e do recurso, por parte dos professores, a práticas contribuam para o desenvolvimento de oportunidades de competências criativas.

Capítulo 3 – Projeto de investigação e intervenção

1. Opções metodológicas

Neste estudo optámos por uma metodologia de investigação qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11). Os autores referem que a investigação qualitativa é constituída pelos dados recolhidos no contexto, numa situação natural, sendo o investigador o elemento essencial desta recolha.

Neste tipo de estudo a primeira preocupação deve ser descrever os dados recolhidos e só depois analisá-los; os investigadores envolvem-se em todo o processo de investigação, ou seja, têm responsabilidade nos acontecimentos que se sucedem e no produto que deles resulta; a análise dos dados que foram sendo recolhidos enfatiza os métodos indutivos, pois, todos os dados juntos resultam nas conclusões finais e os investigadores centram a sua atenção para o que aconteceu e porque é que aconteceu daquele modo.

O estudo em questão enquadra-se nesta metodologia por ser um estudo que surgiu numa situação natural, ou seja, num contexto educativo, centrou-se na recolha dos dados primeiramente e só depois se fez a análise dos mesmos, nós como investigadores, envolvemo-nos neste processo tendo concebido um projeto potenciador de dinâmicas promotoras da criatividade, só após a reunião e análise de todos os dados recolhidos é que foi possível retirar conclusões deste estudo e houve uma preocupação em perceber porque é que os acontecimentos foram surgindo de determinada maneira e o porquê de ter sido assim.

Associada à investigação qualitativa, este estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que se assume que “os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas” (Blumer, 1998, p. 2).

A nossa investigação tem, também, características de investigação-ação, com o principal objetivo de melhorar as práticas docentes, levando ao questionamento reflexivo sobre aquilo que se evidencia sobre a prática. A investigação-ação, segundo Fernandes (2006, p.71, cit. Matos,2004)

constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Este tipo de investigação permite que os educadores/professores reflitam sobre as suas práticas. Um profissional de educação que adote este tipo de metodologia tem de ser um profissional que reflita sobre a sua prática para aperfeiçoá-la, questionando as suas ações e fazendo uma busca contínua de soluções para situações do quotidiano. Assumindo-se então como investigadores na prática. Alarcão (2001) afirma que um profissional de educação deve analisar e refletir sobre o currículo, deve ainda questionar-se sobre a sua prática, de maneira a melhorar os seus métodos de ensino devendo ser um bom observador de modo a antever uma situação problemática inerente à sua prática.

Contudo, não se pode considerar um estudo do tipo investigação-ação, uma vez que, não se verificam todos os ciclos que constituem este tipo de estudo. Apenas se verificam algumas das suas características.

2. Questões e objetivos do estudo

A realização deste projeto tem como objeto central a analisar a relação entre a criatividade no pré-escolar e o desenvolvimento de uma atitude empreendedora.

Assim sendo, definimos como questão orientadora do estudo:

- Atividades que potenciem o desenvolvimento da criatividade promovem o desenvolvimento de uma atitude empreendedora?

Para responder a esta questão, foram implementadas estratégias para a promoção da criatividade, tendo como objetivos a serem alcançados:

- Identificar os comportamentos indicadores de atitude empreendedora dos participantes antes e após da implementação do projeto;
- Desenvolver atividades que privilegiam dinâmicas de promoção da criatividade;

- Analisar a relação entre a criatividade e o desenvolvimento da attitude empreendedora.

3. Organização do projeto

3.1 Participantes

O projeto foi realizado com todo o grupo de crianças da sala em que desenvolvemos a Prática Pedagógica Supervisionada A2. Contudo apenas cinco crianças foram selecionadas para o estudo procurando atender aos seguintes critérios:

- Diversidade de ambientes familiares, ou seja ambientes que influenciam os comportamentos das crianças em questão;
- Diversidade de comportamentos (agressivos, falta de concentração), sendo que estes foram os que mais se destacaram;
- Tempo de permanência no jardim-de-infância, uma vez que este motivo trouxe reflexos no modo de estar de algumas crianças no Jardim de Infância;

Pretendemos deste modo, abranger um leque diversificado de características das crianças. Estes dados foram recolhidos e analisados com base nas observações e intervenções realizadas ao longo do semestre e são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: Participantes do estudo de acordo com a idade, sexo e critérios de seleção

Crianças	Idade	Sexo	critérios da seleção
C1	6	Masculino	<ul style="list-style-type: none">• Alguns comportamentos agressivos;• Falta de concentração;• Problemas do foro familiar como possíveis causas destes comportamentos.
C2	3	Feminino	<ul style="list-style-type: none">• Criança com menos idade do grupo;• Empenhada, atenta, participativa, responsável.
C3	5	Masculino	<ul style="list-style-type: none">• Participativa e cumpridora de regras;• Pouco comunicativa.
C4	4	Masculino	<ul style="list-style-type: none">• Entrada tardia no Jardim de Infância;• Pouco conhecimentos sobre a criança.
C5	5	Feminino	<ul style="list-style-type: none">• Muito insegura;• Pouco assídua e pontual ao Jardim de Infância;• Dificuldade de integração no grupo.

O número total de cinco crianças participantes do estudo foi 5, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Foram observadas crianças de ambos os sexos, três do sexo masculino e duas do sexo feminino. Os critérios de seleção são variados, não se cingindo apenas aos comportamentos.

4.Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

4.1 Recolha dos dados

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, apresentados adiante. Recorremos aos registos diários, feitos no final de cada dia após estarmos com as crianças, fotografias, desenhos realizados pelas crianças e diálogos que fomos tendo ao longo e no final das intervenções com a educadora do grupo de maneira a refletir e melhorar as mesmas.

4.1.1. Registos diários

No final de cada sessão do projeto e com auxílio das fotografias e diálogos com a educadora e a díade, tentámos fazer a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças. Tivemos também em atenção os feedbacks que as crianças foram dando no final de cada sessão, quando fazíamos perguntas sobre a atividade. Este instrumento de avaliação permitiu observar e perceber quais os interesses das crianças e se a tarefa proposta foi do seu agrado e produtiva.

4.1.2 Desenhos realizados pelas crianças

Através das representações gráficas concebidas pelas crianças, pretendíamos perceber se a atividade estaria a decorrer como o previsto, se as crianças conseguiam executar as tarefas como as propunhamos e se a utilização dos materiais pelas mesmas se alternava com o desenvolvimento do projeto. Sendo que este foi o instrumento que mais mereceu a nossa atenção, uma vez que o principal objetivo se prendia com o facto da utilização de uma diversidade de materiais ser um indicador de criatividade.

4.1.3. Diálogos com a educadora

Os diálogos que fomos tendo com a educadora ao longo do projeto serviu para que avaliássemos o projeto, introduzindo alterações, se necessário.

4.2 Análise dos dados

Os indicadores para a avaliação da criatividade foram definidos, com base em Vernon (1989, citado por Seabra, 2007), que define criatividade como “a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objetos artísticos novos e originais” (p.4). Pretendíamos com estes indicadores caracterizar o desenvolvimento da criatividade nas crianças antes e depois das atividades desenvolvidas. Desta forma, escolhemos estes dois indicadores por considerarmos que estes são os mais relevantes para a análise do estudo (Quadro 2).

Quadro 2: Indicadores de criatividade

Indicadores	Descrição
Originalidade	<ul style="list-style-type: none">• Utilização de materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)• Transformação de um trabalho em algo novo e diferente do original• Procede sem imitar o colega ou adulto• Capacidade de ter ideias próprias
Iniciativa/autonomia	<ul style="list-style-type: none">• Autonomia na execução das atividades• Capacidade de organização das atividades (sem apoio do adulto)• Autonomia na seleção dos materiais necessários para realização da tarefa• Procura de ajuda ou parceria quando necessário

Os indicadores para a avaliação de uma atitude empreendedora foram definidos com base no autor Mendes (2012). Estes indicadores serão definidos no quadro 3.

Quadro 3: indicadores de atitude empreendedora

Indicadores de Atitude empreendedora	Descrição
Criar oportunidades	<ul style="list-style-type: none">• A criança procura expor as suas ideias, criando espaço para as executar.
Ser proativo	<ul style="list-style-type: none">• A criança tem a capacidade de pensar sobre o que pode acontecer futuramente;• A criança consegue organizar o seu trabalho.
Assumir responsabilidades	<ul style="list-style-type: none">• A criança enfrenta os seus compromissos com atitude e assume as consequências que deles advêm.
Procurar soluções	<ul style="list-style-type: none">• A criança é capaz de contornar os problemas, encontrando soluções viáveis

No sentido de compreender os efeitos das atividades propostas, optámos por definir, também, duas dimensões para compreendermos os efeitos do nosso projeto: o bem-estar emocional e a implicação.

Quanto à recolha de informação sobre o bem-estar emocional e implicação apoiamo-nos nas atitudes e características que as crianças demonstraram ao longo das intervenções, tendo como base os cinco níveis de bem-estar emocional e de implicação definidos por Portugal e Laevers (2011).

Quadro 4: Níveis de Implicação e Bem-Estar Emocional. (Portugal e Laevers, 2011, p.21-22).

Níveis	Bem-estar emocional	Implicação
5 Muito Alto	Transmitem felicidade, tranquilidade, auto-confiança e auto-estima	Atividade intensa e continuada.
4 Alto	Evidenciam sinais de satisfação. Situações raras perturbam temporariamente estas crianças.	Atividade com momentos intensos.
3 Médio/neutro	Demonstram bem estar, no entanto, ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto.	Atividade mais/menos continuada, mas sem grande intensidade.
2 Baixo	Demonstram fortemente sinais de desconforto, que alternam com sinais positivos de bem-estar.	Atividade esporádica e frequentemente interrompida.
1 Muito baixo	Evidenciam alguma tristeza e sinais de desconforto permanentes.	Ausência de atividade.

Segundo Portugal e Laevers (2011), o termo implicação remete para o interesse, concentração e persistência de uma criança ao longo de uma atividade. No que diz respeito ao bem-estar emocional pode ser entendido como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e o prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia (p.20). Na opinião destes autores existem diferentes indicadores de bem-estar emocional, como: “abertura, receptividade, flexibilidade, auto-confiança e auto-estima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio” (pp 21-22).

O conceito de implicação e bem-estar emocional encontram-se interligados. Se uma criança demonstra um bom nível de implicação certamente que também apresenta um nível de bem-estar emocional elevado, como também se uma criança alcançar um nível de bem-estar emocional baixo, dificilmente se mostrará implicada nas atividade.

5.Caracterização do contexto

O estudo foi desenvolvido num Jardim de Infância de Aveiro e decorreu no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação do Ensino em Pré-Escolar e 1ºciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2.

O meio envolvente do Jardim de Infância é um bairro social, pelos inúmeros prédios que o compõem. É um bairro com um grande número de cidadãos de etnia cigana, cidadãos oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), estudantes da Universidade de Aveiro e cidadãos que foram ali realojados, conta ainda com alguns sem-abrigo.

É uma zona onde se evidenciam alguns problemas sociais, nomeadamente, carências sociais e dificuldades de integração na sociedade.

Algumas das crianças que frequentam este Jardim de Infância residem neste bairro.

5.1 O espaço educativo

O Jardim de Infância encontra-se junto da escola básica do 1º ciclo, ambos fazem parte do Agrupamento de Escolas de Aveiro.

O Jardim é constituído por quatro salas com espaço exterior, cada uma destas salas tem uma educadora e o jardim conta com três auxiliares de educação e duas animadoras. O jardim tem ainda duas casas de banho destinadas aos adultos e duas para as crianças, um gabinete, espaço de arrumos e uma copa. O refeitório é um espaço para usufruto do pré-escolar e do 1º ciclo.

No espaço exterior as crianças têm à sua disposição um trampolim, um escorrega, bolas, triciclos, bicicletas, pneus e uma pequena horta que é cuidada por eles, juntamente com as educadoras. Contudo, tem poucas estruturas físicas, estimulantes, onde as crianças possam brincar.

Quanto à utilização das salas do Jardim, é de realçar o facto de duas educadoras fazerem alternância entre as salas, após a hora do almoço, de acordo com as atividades que são desenvolvidas em cada uma das salas. São salas distintas, uma é a sala do “faz de conta” e a outra é a sala das “experiências e das ciências”. A primeira dispõe de materiais e equipamentos lúdicos adequados aos gostos e necessidades das crianças. Assim, podemos dizer que a sala dispõe de recursos para diversas brincadeiras, como o médico, o cabeleireiro, a casinha, o supermercado, as construções, o tanque da água e o espaço de acolhimento. A sala das “expressões e ciências” dispõe de espaço para jogos de tabuleiro, modelagem de massa, manuseamento de livros, pintura em cavaletes, tanque com água, mesas destinadas a atividades livres ou orientadas pelas educadora e o espaço de acolhimento.

5.2 Caracterização do grupo

O grupo é composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

É um grupo que apresenta níveis de bem-estar emocional e implicação médios (Anexo 1). O nível médio de bem-estar emocional, segundo o Sistema de Acompanhamento de Crianças de Portugal e Laevers (2011), caracteriza-se como:

as crianças, ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades. (p.22)

Segundo os mesmos autores, Portugal e Laevers (2010), o nível médio de implicação é descrito como uma

atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua mas falta a verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básico, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge”. (p.28)

A observação permitiu ficar a conhecer de uma forma mais específica o grupo e as crianças em particular. É um grupo dinâmico, ativo, descontraído e as crianças sentem-se seguras no contexto em que se inserem.

É um grupo que se define pelas características específicas das crianças que o constituem. Neste grupo existe interação entre as crianças nos diversos momentos de desenvolvimento, sendo essa interação um forte potenciador do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

6.Organização e intervenção

O projeto foi desenvolvido e colocado em prática em parceria com a colega de diáde, mas apesar de ter sido ponderado e realizado em conjunto, os dois trabalhos apresentam objetivos e questões de investigação distintas.

O projeto de intervenção didática que a seguir apresentamos foi implementado em cinco sessões, ao longo das quais optámos por atividades e modalidades de trabalho diferentes, de maneira a alcançar os objetivos a que nos propusemos, como podemos observar no Quadro 3.

De maneira a promover o desenvolvimento da criatividade, junto das crianças, optámos por um projeto relacionado com a arte. Este projeto surgiu do grupo de crianças, uma vez que, já estavam sensibilizadas para o tema da Arte, pois a educadora já tinha explorado com as crianças alguns artistas, nomeadamente, algumas obras e um pouco da vida de cada um deles. Assim, a abordagem junto das crianças seria mais acessível uma vez que o tema não era desconhecido para as mesmas.

A implementação do projeto passou pela apresentação de três pintores, Van Gogh, Pablo Picasso e Frida Khalo. A seleção destes artistas foi com base nos autorretratos que pintaram e nas cores que usaram nas suas criações. A partir das obras realizadas por estes pintores pretendia-se que as crianças realizassem alguns trabalhos. Focámo-nos sobretudo nos autorretratos, por ser uma atividade que as crianças já tinham iniciado, por ser do agrado das mesmas e já fazia parte da planificação da educadora. Deste modo, consideramos pertinente dar continuidade ao trabalho já iniciado. No decorrer das sessões, começámos por observar que tipo de materiais as crianças privilegiavam nas suas criações, num segundo momento, foram introduzidos novos materiais e por último, a introdução de materiais diferentes daqueles que eram habituais.

Quadro 5: Sessões do projeto e respectivos objetivos e atividades

Sessões	Objetivos	Atividades
1. Arte de Pablo Picasso	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o tema da Arte; • Observar os materiais utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do artista; • Elaboração de um autorretrato a partir de fragmentos das suas pinturas
2. Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh	<ul style="list-style-type: none"> • Observar que tipo de materiais as crianças privilegiam para a concretização da atividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do artista Vicent Van Gogh e das suas obras, através de um fantoche; • Elaboração do autorretrato do artista.
3. Autorretrato segundo aspetos relevantes das obras de Frida Khalo	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se as crianças faziam uso dos novos materiais introduzidos; • Perceber as reações desses aos novos materiais 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma obra de Frida Khalo através de fragmentos de algumas obras da artista
4. Elaboração do seu autorretrato através de um espelho	<ul style="list-style-type: none"> • Observar que tipo de materiais as crianças privilegiam para a concretização da atividade • Perceber se fazem uso dos materiais inseridos anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do seu rosto ao espelho; • Descrição daquilo que viram • Registo em papel daquilo que tinham visto ao espelho
5. Construção do próprio autorretrato	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os materiais escolheram para as suas criações 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do autorretrato • Introdução de materiais diferentes daqueles já existentes no contexto

O projeto contemplou quatro atividades principais:

- Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh – apresentação do artista Vincent Van Gogh e das suas obras, através de um fantoche. Nesta atividade as crianças foram incentivadas a elaborarem o autorretrato/trabalhos do artista, partindo de fragmentos das obras do autor e segundo as suas características, nomeadamente cores e aspetos dos autorretratos. Pretendia-se com esta sessão observar o tipo de materiais que as crianças privilegiavam para a concretização da tarefa;
- Autoretrato segundo aspetos importantes das obras de Frida Khalo – mais uma vez, as crianças foram convidadas a completar uma obra de Frida Khalo. Foram introduzidos materiais já existentes na sala e procurou-se perceber como as crianças faziam uso dos mesmos e o tipo de reação aos materiais introduzidos;
- Autoretrato com um espelho – tendo como ponto de partida os autorretratos que viram dos artistas mencionados, as crianças observaram-se ao espelho, descreveram oralmente o que viam e, de seguida, registaram em papel aquilo que viram de si mesmos, criando o seu autorretrato.
- Construção do próprio autorretrato – as crianças realizaram o seu próprio autorretrato utilizando os diversos materiais disponíveis (introdução de materiais que não são habituais utilizarem). Nesta atividade, focamos a nossa atenção nos materiais que as crianças usaram para a realização da atividade.

Para além destas quatro atividades principais, em todas as atividades da área da plástica observámos o tipo de material que as crianças escolhiam para a realização de tarefas, quais as suas reações perante materiais novos e se quando usavam materiais diferentes dos habituais surgiam trabalhos diferentes daqueles que eram comuns fazerem.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

1. Apresentação e análise dos resultados

Inicialmente serão apresentados os dados referentes à implicação e bem-estar, referidos anteriormente, e de seguida passaremos à descrição das sessões procedendo à sua análise. Este projeto, como já referimos, foi desenvolvido com crianças em idade pré-escolar e procurámos envolver as crianças em atividades distintas que promovessem o desenvolvimento da criatividade usando como estratégia a Arte. Analisámos os níveis de implicação que as crianças demonstraram no decorrer das atividades.

Ao longo das sessões as crianças demonstraram gosto e vontade em saber quem eram os artistas apresentados, fazendo perguntas sobre os mesmos e referindo ao longo das sessões aspetos particulares de cada um deles. Nas primeiras três sessões do projeto as crianças apresentaram um nível de implicação médio, nível 3, que é caracterizado como *atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”* (descrição completa em anexo – anexo 2) . Isto porque as crianças não estavam familiarizadas com atividades do género e muitas vezes distraíam-se com aquilo que poderia estar a acontecer à sua volta. Ainda assim, demonstraram sempre interesse e conseguiam fazer a distinção entre os diversos artistas, nomeadamente, as cores usadas por cada um deles.

Nas duas últimas sessões do projeto as crianças revelaram um maior interesse pelas atividades, não só por se tratarem de atividades diferentes do quotidiano, e serem sobre elas mesmas, mas também pelo facto de terem sido introduzidos novos materiais relacionados com a área da plástica em que as crianças podiam fazer uso dos mesmos sem qualquer tipo de restrição. Assim, considerámos que as crianças nestas atividades estiveram num nível quatro de implicação que segundo Portugal e Lavers (2010) classificam-no como *“Alto – Atividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se*

desafiada e a sua imaginação é estimulada (p.28) (descrição completa em anexo -anexo). As crianças concentraram-se verdadeiramente naquilo que estavam a executar, não se sentindo perturbadas nem aliciadas com aquilo que os outros colegas ou adultos estariam a fazer em seu redor.

Quanto ao bem estar emocional, as crianças foram, o longo das sessões, aumentando gradualmente os níveis de bem-estar emocional. Na primeira sessão, apresentação de Pablo Picasso, foi interessante observar a agitação que houve na sala no momento em que as crianças observaram a chegada do senhor Pablo Picasso (adulto vestido de Picasso). Disseram logo que se tratava de um homem, pelos seus adereços e pela máscara com que se fazia acompanhar. Logo de seguida, começaram por perguntar de quem se tratava, de onde vinha e o que fazia.

Nas sessões seguintes, todas as crianças demonstraram estar acima do nível 3 de bem-estar que, é considerado *“Médio/Neutro ou flutuante – As crianças cotadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. [...] Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades”* (Portugal & Laevers, 2010, p. 22). As crianças demonstraram estar relaxadas, não evidenciam tristeza nem desconforto, expressavam os seus interesses e vontades, embora algumas vezes se deixassem levar por aquilo que acontecia à sua volta acabando por se “desligar” da tarefa que estavam a concretizar. Foi notório que em alguns momentos, necessitavam de apoio para contornar algumas dificuldades.

Antes da implementação do projeto procedemos ao registo dos indicadores de atitudes empreendedoras que cada criança participante do projeto possuía. A seguir passaremos a apresentar esse mesmo registo.

É importante referir que o X representa que a criança não apresentava comportamentos que evidenciavam a atitude empreendedora e o ✓ representa que a criança apresentava comportamentos indicadores de atitude empreendedora em questão.

Quadro 6 - Indicadores de atitudes empreendedoras identificadas nas crianças participantes do estudo antes da implementação do projeto

Atitudes empreendedoras	C1	C2	C3	C4	C5
Criar oportunidades	X	✓		X	X
Ser proativo	X	X	✓	X	X
Assumir responsabilidades	X	✓	X	X	X
Procurar soluções	✓	X	✓	X	X

Como podemos observar no quadro 6, maioritariamente, as crianças não criavam oportunidades, isto é, as crianças optavam apenas por fazer aquilo que lhes era pedido, sem demonstrarem interesse em expor as suas ideias, ou fazer com que estas fossem possíveis de executar.

Foi notório que as crianças tinham alguma dificuldade em organizar o processo de trabalho, ou seja, sentiam alguma dificuldade na organização do trabalho procurando a ajuda do adulto ou do colega para o fazer.

Muitas vezes, as crianças “fugiam às suas responsabilidades”, não identificando os trabalhos como seus, quando os eram, ou quando sentiam que aquilo que tinha sido feito não ia ao encontro do que era pretendido.

Por último, ainda que tenham sido três crianças das cinco que observamos, foi perceptível que as que não tinham interesse por fazer diferente do que era habitual e quando alguma coisa não corria como o esperado, simplesmente, abandonavam o trabalho, ficando o mesmo incompleto. Não procuravam uma solução para o que estava a ser feito, mas sim, acomodavam-se ou abandonavam a atividade.

4.2 Sessão I –Arte de Pablo Picasso

Tivemos como ponto de partida, a apresentação deste artista em jeito de visita ao jardim de infância, através da caracterização da personagem. Um adulto (colega de díade) vestiu-se de modo semelhante a Van Gogh e usou uma máscara com o rosto do mesmo.

A apresentação do artista iniciou-se com um pequeno discurso onde falou da sua vida, da atividade que exercia, dos momentos mais importantes da sua vida e das suas obras mais conhecidas. Explorou com as crianças algumas das suas principais obras, a opção das cores que fazia para as compor, consoante o seu estado de espírito e aquilo que elas representavam.

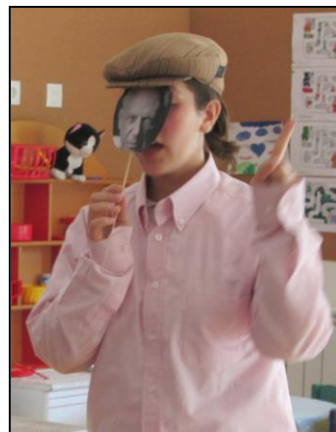


Figura 1- Apresentação de Pablo Picasso

De seguida, foi sugerido que as crianças escolhessem um fragmento de um autorretrato do artista e completassem, de acordo com aquilo que ouviram. Um autorretrato de Picasso.

Com esta atividade pretendia-se observar quais os materiais que as crianças escolhiam para as suas criações, analisando os indicadores de originalidade e autonomia.

Os indicadores de originalidade e autonomia são apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 7- Indicadores da originalidade identificados nos participantes- sessão 1

Sessão 1	Originalidade				
	C1	C2	C3	C4	C5
Utilização de materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)	Não	Não	Não	Não	Não
Transforma um trabalho em algo novo e diferente do original	Não	Não	Não	Não	Não
Procede sem imitar o colega ou adulto	Não	Não	Não	Não	Não
Tem ideias próprias	Sim	Não	Sim	Não	Não

De acordo com o apresentado no quadro 7 a criança C1, na sessão que deu início ao projeto, optou por recorrer aos materiais habitualmente mais usados pelas crianças, como a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores (apenas para fazer contornos), não usando qualquer outro tipo de material para a concretização da atividade. Não fez transformação em nenhum trabalho que já tivesse realizado. Concretizou a tarefa sem imitar os adultos ou os colegas, contudo a realização da atividade teve de ser orientada pelo adulto.

A criança C2 optou também por usar a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores. Referindo mesmo “quero os lápis e os marcadores para pintar”. Não fez uso de outros materiais, como os lápis de cera, por exemplo, que também se encontram disponíveis para usarem junto dos lápis de cor e dos marcadores. O trabalho que realizou foi feito de novo e não a partir de um que já tivesse iniciado, teve tendência para seguir aquilo que os colegas estavam a fazer.

C3 usou a folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor para a fazer o seu trabalho, este trabalho foi feito de raiz, guiou-se por aquilo que estava a ser feito pelos colegas e foi pedindo opiniões quanto ao trabalho que estava a realizar.

O C4, tal como os outros colegas, escolheu para a elaboração da tarefa, a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores. Não transformou nenhum dos seus trabalhos, realizados anteriormente, orientou a sua tarefa pelos colegas e pediu sugestões ao adulto (“pinto o cabelo de preto ou castanho?”).

Por fim, a C5 usou a folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor para realizar o seu trabalho. Sendo nova no Jardim de Infância, os seus trabalhos ainda eram muito poucos, logo não houve transformação de um trabalho já existente mas sim desenvolveu um trabalho novo. A criança imitou os colegas, preferindo as mesmas cores para colorir as mesmas áreas e a criação não foi ideia sua mas sim proposta pelos adultos.

Quadro 8- Indicadores de iniciativa/autonomia identificados nos participantes– sessão 1

Sessão 1	Iniciativa/autonomia				
	C1	C2	C3	C4	C5
Executa as atividades autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Seleciona os materiais necessários para realização da tarefa autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Procura ajuda ou parceria quando necessário	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Organiza as atividades (sem apoio do adulto)	Não	Não	Não	Não	Não

Relativamente ao quadro 8, podemos verificar que C1 realizou a atividade autonomamente, escolheu os materiais conforme os seus interesses, procurou a ajuda do adulto no sentido de orientar a atividade e a organização do trabalho foi feita sob a orientação dos adultos.

A C2 concretizou a atividade sozinha, de forma autónoma. Fez a seleção dos materiais consoante as suas necessidades, pediu ajuda ao adulto para colar o fragmento na folha e a organização do seu espaço de trabalho teve que ser feita com a ajuda do adulto.

No que concerne às atividades desenvolvidas por C3 realizou a atividade sem ajuda de ninguém, escolhe os materiais de forma autónoma, procurou a ajuda do adulto para colar e localizar o fragmento na folha e a organização do espaço e do material teve que ser feita com o auxílio de um adulto.

O C4 desenvolveu a atividade de forma autónoma, a escolha dos materiais foi feita consoante os seus interesses e vontades, pediu ajuda ao colega para colar o fragmento na sua folha e a organização da tarefa teve de ser feita com a ajuda de um adulto,

A criança C5 fez a tarefa sozinha, sem necessitar de ajuda, a escolha dos materiais também a fez sozinha, precisou de ajuda para colar e posicionar o fragmento na folha e a organização e orientação da tarefa teve que ser feita sob a orientação de um adulto.

De modo geral, quanto à originalidade as crianças, utilizaram todas o mesmo material para concretizar a atividade, procederam sem imitar aquilo que os colegas estavam a fazer, nenhuma das crianças transformou trabalhos e, a maioria, não expôs as suas ideias, limitando-se a fazer o que tinha sido sugerido.

Quanto à iniciativa/autonomia, a maioria das crianças foram autónomas na execução das tarefas e na escolha dos materiais para a realização das mesmas, sentiram a necessidade de procurar a ajuda do adulto, essencialmente no que diz respeito à organização das tarefas.

4.3 Sessão II- Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh

A sessão iniciou-se com uma apresentação do artista através de um fantoche elaborado pela dade. Esta apresentação contou com uma pequena exposição da sua vida e obra do autor em jeito de história, que foi contada com recurso a um fantocheiro. Foram apresentadas algumas das obras mais simbólicas do artista e algumas das suas



Figura 2- Pintura na tela – Van Gogh

preferências quanto às cores. Posto isto, propusemos às crianças que fizessem a pintura de um dos seus quadros numa tela, de maneira a que entrassem em contacto com materiais pouco usais no dia-a-dia e no contexto, nomeadamente, a tela. Por unanimidade a obra escolhida, foi o “O quarto de Arles”. As crianças foram ainda, incentivadas a reproduzirem os autorretratos/trabalhos dos artistas a partir de fragmentos das suas pinturas.

Quadro 9 -Indicadores de originalidade identificados nos participantes – sessão 2

Sessão 2	Originalidade				
	C1	C2	C3	C4	C5
Utiliza materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)	Não	Não	Não	Não	Não
Transforma um trabalho em algo novo e diferente do original	Não	Não	Não	Não	Não
Procede sem imitar o colega ou adulto	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Tem ideias próprias	Não	Não	Não	Não	Não

De acordo com o quadro 9 a criança C1, na sessão dois, optou por realizar a atividade em folha A4 branca, lápis de cor e marcadores. Não transformou nenhum dos seus trabalhos anteriores, mas sim produziu uma nova criação. Realizou-a sem imitar os colegas ou adultos. Contudo, limitou-se a seguir as orientações do adulto, não expondo as suas ideias.

Também C2 usou a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores para a realização do seu trabalho. O trabalho desenvolvido foi feito de novo, não havendo qualquer tipo de transformação em trabalhos anteriormente realizados. Concretizou a tarefa sem imitar os adultos ou colegas. Ainda assim, não expôs as suas ideias, limitando-se a fazer aquilo que o adulto propôs.

A criança C3 desenvolveu a atividade numa folha A4 branca, marcadores e lápis de cor. O trabalho não surgiu da modificação de trabalhos anteriores, mas nasceu do “zero”. Durante a realização da tarefa teve tendência em imitar os colegas nas escolhas das cores, referindo “empresta-me essa cor para pintar também o cabelo”. Limitou-se a fazer apenas aquilo que foi pedido pelo adulto.

Nesta atividade, C4 usou a folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor. O trabalho que realizou não foi fruto de nenhuma transformação de outro que já tivesse feito, teve tendência em imitar os colegas, nomeadamente nas cores e nos traços usados no desenho e não manifestou interesse em expor as suas ideias.

Por fim, C5 para realizar a atividade escolheu a folha branca A4 branca, os lápis de cor e os marcadores. O trabalho foi começado zero não tendo sido nenhuma transformação de um trabalho anterior. A criança imitou os colegas aquando da escolha do fragmento referindo “quero um igual ao do...” e na realização do seu trabalho não expôs as suas ideias limitou-se apenas a fazer o que foi sugerido.

Quadro 10- indicadores de iniciativa/autonomia identificados nos participantes – sessão 2

Sessão 2	Iniciativa/autonomia				
	C1	C2	C3	C4	C5
Executa as atividades autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Seleciona os materiais necessários para realização da tarefa autonomamente	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Procura ajuda ou parceria quando necessário	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Organiza as atividades (sem apoio do adulto)	Não	Não	Não	Não	Não

No quadro 10 podemos verificar que C1 realizou a atividade autonomamente, escolheu os materiais conforme os seus interesses. Nesta atividade não precisou da ajuda do adulto pois já foi capaz de orientar a tarefa sozinha dizendo mesmo “eu não preciso de ajuda, já sei fazer sozinho” e a organização do trabalho foi feita sob a orientação dos adultos.

No sentido de concretizar a atividade C2 realizou sozinha, de forma autónoma, fez a seleção dos materiais conforme as suas necessidades sem que fosse necessário o adulto ajudar, necessitou da ajuda do adulto para colar o fragmento na folha e controlar a quantidade de cola a usar e a organização do seu espaço de trabalho teve que ser feita sob a orientação do adulto.

A atividade de C3 foi realizada de forma autónoma, escolheu os materiais sozinha sem precisar da ajuda do adulto, não procurou a ajuda do adulto para concretizar a tarefa faz-la sózinha e a organização do espaço e do material teve que ser feita com indicações do um adulto.

A criança C4 realizou a atividade sozinha, autonomamente, na seleção dos materiais recorreu ao adulto para que a ajudasse “uso só lápis ou também os macadores?” e que a ajudasse também a colar o fragmento na sua folha a organização da tarefa, uma vez mais, teve de ser feita com a ajuda de um adulto.

Já a C5 concretizou a atividade de forma autónoma, sem necessitar de ajuda, a escolha dos materiais também a fez sozinha, precisou de ajuda para fazer o contorno da imagem. A organização do seu espaço de trabalho teve de ser feita com ajuda da criança, uma vez que esta deixava os marcadores sem tampa e os lápis de cor no chão.

No que diz respeito à originalidade, nesta atividade, todas as crianças voltaram a ter preferência pelos mesmos materiais, não havendo qualquer tipo de transformação em trabalhos já existentes. Nota-se que a tendência de imitar o colega diminuiu em relação à sessão um. Contudo, não há exposição de ideias próprias.

Quanto à iniciativa/autonomia, executaram as atividades e fizeram a seleção dos materiais autonomamente, duas das cinco crianças já dispensaram a ajuda do adulto para a execução da atividade, contudo ainda não tiveram capacidade de organização da atividade.

4.4 Sessão III- Autorretrato segundo aspetos relevantes das obras de Frida Khalo

Iniciámos a sessão com a apresentação de algumas partes das obras da artista, exploramos essas mesmas obras como as cores usadas, o que estava retratado em cada uma das partes e quais os simbolismos possíveis daquelas obras. De seguida, passamos “à conversa com Frida Khalo”. Esta conversa passou pela sua apresentação, através de um fantoche construído pela díade, relato de alguns factos mais marcantes da sua vida, explicação do significado de alguns das suas pinturas e esclarecimentos de dúvidas das crianças.



Figura 3- Autorretrato de Frida Khalo

Terminada a conversa com a artista, propusemos às crianças que elaborassem um retrato de Frida Khalo à luz daquilo que ouviram. A sessão terminou com pinturas nos vidros das salas do jardim, alusivas às obras de Frida Khalo, tendo em conta alguns aspetos como as cores usadas pela artista.

Quadro 11 - Indicadores de originalidade identificados nos participantes– sessão 3

Sessão 3	Originalidade				
	C1	C2	C3	C4	C5
Utiliza materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)	Não	Não	Não	Não	Não
Transforma um trabalho em algo novo e diferente do original	Não	Não	Não	Não	Não
Procede sem imitar o colega ou adulto	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Tem ideias próprias	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Na terceira sessão do projeto, C1, à semelhança das sessões anteriores, escolheu a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores para a concretização da atividade. O trabalho que surgiu foi feito de raiz, não tendo sido uma transformação de um trabalho já existente. Realizou a tarefa sem copiar os trabalhos dos colegas os adultos ou os colegas. Tudo aquilo que expressou foram ideias suas e não ideias dos colegas ou do adulto.

Nesta sessão, tal como na sessão anterior, C2 optou por usar a folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor. O trabalho que elaborou não foi feito com base em nenhum dos trabalhos realizados anteriormente. Durante a concretização da atividade teve tendência para seguir aquilo que os colegas estavam a fazer “quero fazer os olhos como tu”, sendo que o trabalho não foi ideia sua, mas sim uma ideia que partiu do adulto sugerindo que fosse feita.

O C3, tal como os outros colegas, usou a folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor para a realização do seu trabalho, este trabalho foi feito de novo e não a partir de um trabalho que já existisse, durante a atividade não imitou os colegas, tomando decisões de acordo com os seus interesses. Durante a concretização da tarefa foi pedindo auxílio ao adulto quanto à seleção das cores (“que cor ponho aqui?”).

Para a realização desta atividade, C4 usou a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores. Não recorreu a nenhum dos outros materiais que se encontravam disponíveis na sala, como os lápis de cera, massas, entre outros, que também poderiam ser usados nos diversos trabalhos que as crianças realizam. O trabalho realizado foi feito de início não tendo sido fruto de nenhuma transformação de um trabalho que já existisse. Realizou a tarefa sem imitar os colegas ou adulto. A atividade não partiu da criança mas sim do adulto que sugeriu que fosse feita.

A criança C5, tal como todos os outros colegas, recorreu ao uso da folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor para concretizar o seu trabalho. O trabalho foi feito numa folha completamente branca, ou seja, não teve como ponto de partida um trabalho já existente, imitou os colegas no sentido de querer fazer igual ao que eles estavam a fazer e foi pedindo diversas vezes ajuda ao adulto (“ajuda-me a fazer a boca”). O trabalho foi sugerido pelo adulto, não tendo sido uma ideia da criança.

Quadro 12- Indicadores de iniciativa/autonomia identificados nos participantes – sessão 3

Sessão 3	Iniciativa/autonomia				
	C1	C2	C3	C4	C5
Executa as atividades autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Seleciona os materiais necessários para realização da tarefa autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Procura ajuda ou parceria quando necessário	Não	Não	Não	Sim	Sim
Organiza atividades (sem apoio do adulto)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Nesta atividade, C1 concretizou-a de forma autónoma. A escolha dos materiais foi feita consoante os seus gostos e interesses, fê-lo sem pedir ajuda ou opiniões. Durante a realização da atividade não necessitou da ajuda do adulto, tendo sido capaz de desenvolver a tarefa sozinha, nesta mesma atividade já foi capaz de organizar o seu trabalho.

A atividade de C2 foi realizada autonomamente, sem necessitar de ajuda para a fazer, optou pelos materiais que considerava necessários para a concretização da tarefa sem consultar o adulto, tendo sido uma escolha autónoma. A criança foi capaz de executar a tarefa sem auxílio de ninguém, tendo sido capaz de organizar também a tarefa, começando primeiro pela escolha dos materiais, trazendo-os para o seu lado e só depois começou a trabalhar.

Já C3 realizou a atividade de forma autónoma, a escolha dos materiais foi feita pela mesma, sozinha sem ajuda ou opinião dos colegas/adultos, durante a atividade não precisou de ajuda para a concretizar, quanto à organização também não precisou de ajuda tendo sido a criança a gerir os materiais que queria utilizar e o tempo que estava destinado à realização da atividade.

Na mesma tarefa, C4 concretizou-a sozinha, sem necessitar de ajuda do adulto, os materiais foram escolhidos tendo em conta os seus gostos e preferências (dirigiu-se sozinha até ao material e trouxe-o para junto de si). Contudo, quando já se encontrava sentada para realizar a tarefa requisitou o adulto para ajudar a organizar a tarefa (“olha, podes pôr os lápis aqui e os marcadores do outro lado?”).

Por fim C5, à semelhança das crianças anteriores, também realizou a atividade de forma autónoma, mas o mesmo já não se passou quanto à escolha dos materiais necessários para a concretização da tarefa, pois a criança precisou da ajuda do adulto para a o fazer (“uso ou lápis, ou os marcadores para pintar?”, “podes vir escolher comigo?”). Deste modo, precisou da parceria do adulto para a atividade. Quando já tinha o material que precisava perto de si, organizou-o da maneira que achava mais cómoda para a realização da atividade não precisando do adulto para o fazer.

Ao nível da criatividade, há um aspeto relevante a salientar relativamente às ideias próprias, pois, a maioria das crianças já foi capaz de expor as suas ideias, colocando-as em prática. A maioria, não teve tendência para imitar aquilo que estava a ser feito à sua volta. Contudo, os materiais voltaram a ser os mesmos não saindo dos padrões habituais, bem como não houve qualquer transformação de trabalhos.

No que se concerne à autonomia, as crianças executaram a atividade autonomamente, bem como fizeram de igual maneira a seleção dos materiais. Houve uma redução na procura de parceria do adulto, o que se refletiu na exposição das ideias das crianças, pois todas foram capazes de explicitar os seus desejos e vontades.

4.5 Sessão IV- Elaboração do seu autorretrato através de um espelho

Esta sessão teve como ponto de partida os trabalhos e artistas apresentados nas sessões anteriores.

Com base nos autorretratos dos artistas acima referidos, foi sugerido às crianças que se observassem ao espelho, descrevessem o que estavam a ver e aquilo que achavam de si próprios.



Figura 4- autorretrato no espelho

Posto isto, convidamos as crianças a reproduzirem graficamente aquilo que viram quando se observaram ao espelho.

Com esta atividade, pretendíamos, uma vez mais, observar quais os materiais que as crianças iriam optar para realizar a atividade.

Quadro 13- Indicadores de originalidade identificados nos participantes –sessão 4

	Originalidade				
Sessão 4	C1	C2	C3	C4	C5
Utiliza materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)	Sim	Não	Sim	Não	Não
Transforma um trabalho em algo novo e diferente do original	Não	Não	Não	Não	Não
Procede sem imitar o colega ou adulto	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tem ideias próprias	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Os resultados apresentados no quadro 13, revelam que C1, nesta sessão optou, pelo papel A4 branco, marcadores, lápis de cor e fio de lã para fazer o cabelo. Este último material não tinha sido usado por nenhuma das crianças até então. O trabalho não foi uma transformação de outro que já existisse mas foi um trabalho novo feito a partir do zero. Não teve tendência para imitar os colegas nem adultos, sendo que foi a criança que pediu a lã para fazer o cabelo, (“quero lã castanha para fazer o cabelo”). A ideia principal partiu do adulto mas a criança também manifestou a suas ideias, referindo que queria que o seu cabelo fosse feito com fio de lã.

Para esta atividade C2 optou por recorrer à folha A4 branca, aos lápis de cor e aos marcadores para a concretização da atividade. Não houve transformação de qualquer trabalho, mas sim a concretização de um novo trabalho. Nesta atividade a criança já procedeu à realização da tarefa sem ter tendência para imitar os colegas, elaborando o seu trabalho sem seguir aquilo que era feito pelos colegas. A ideia de realizar a atividade não partiu da criança mas sim do adulto.

À semelhança, das outras crianças, C3 usou a folha A4 branca, os lápis de cor, os marcadores e o fio de lã, este último ainda não tinha sido usado pela criança na concretização de trabalhos na área da plástica. O trabalho foi feito do zero e não foi uma transformação de um trabalho que a criança já tivesse realizado anteriormente. Ao longo da atividade a criança não imitou nem os colegas, nem os adultos tomando as suas próprias decisões quanto a trabalho que estava a ser desenvolvido.

Para a realização desta atividade, C4 usou a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores. O trabalho não foi nenhuma transformação de outro trabalho já existente mas sim feito de início. Na realização da atividade não imitou os colegas nem o adulto, concretizando a tarefa sem se orientar pelos trabalhos que estavam acontecer à sua volta. Uma vez mais, a atividade não partiu de uma ideia da criança, mas sim de uma proposta do adulto.

A criança C5 para a realização desta atividade usou a folha A4 branca, os marcadores e os lápis de cor. Não recorreu a nenhum dos outros materiais que se encontravam disponíveis na sala, como os lápis de cera, massas, entre outros, que também poderiam ser usados nos diversos trabalhos que as crianças realizam. O trabalho foi feito a partir do zero, não tendo sido uma transformação de um trabalho já elaborado pela criança, não imitou os colegas, realizando o trabalho segundo as suas preferências e gostos. O trabalho foi sugerido pelo adulto, não tendo sido uma ideia da criança.

Quadro 14- Indicadores de iniciativa/autonomia identificados nos participantes – sessão 4

Sessão 4	Iniciativa/autonomia				
	C1	C2	C3	C4	C5
Executa as atividades autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Seleciona os materiais necessários para realização da atividade autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Procura ajuda ou parceria quando necessário	Não	Não	Não	Não	Não
Organiza as atividades (sem apoio do adulto)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

No quadro 14, podemos verificar que C1 concretizou a atividade de forma autónoma, a escolha dos materiais foi feita consoante os seus gostos e interesses, tendo sido ela a dirigir-se ao local dos materiais e trazê-los para junto de si. Foi capaz de desenvolver a atividade sozinha, não procurando a ajuda do adulto ou do colega. A criança foi capaz de organizar a atividade sozinha, organizando o seu local de trabalho, colocando os materiais à sua volta de maneira a que pudesse ter fácil acesso aos mesmos.

A C2 realizou a atividade autonomamente, sem necessitar da ajuda do adulto ou colega para a realizar, a escolha dos materiais também foi feita de forma autónoma, consoante aquilo que considerou necessário para a concretização da tarefa, não precisando da ajuda do adulto. A criança foi capaz de executar a atividade sem auxílio do adulto, tendo sido conseguido organizar a atividade e o espaço de maneira a que lhe facilitasse o acesso aos materiais.

O C3 desenvolveu a atividade sozinha, sem precisar do acompanhamento do adulto. A escolha dos materiais também foi feita de forma autónoma, não precisando da indicação do adulto, simplesmente dirigiu-se ao local dos materiais e trouxe aquilo que considerava pertinente à realização da atividade. Durante a atividade não solicitou a ajuda do adulto para a concretizar, nem para dar nenhum parecer quanto aquilo que estava a desenvolver. A criança organiza o espaço e os materiais sem pedir auxílio ao adulto, organizando a atividade da maneira que lhe pareceu mais conveniente para a sua realização.

O C4, tal como as crianças anteriores, realizou a atividade autonomamente, ou seja, sozinho, sem precisar da ajuda do adulto. A escolha dos materiais foi feita somente pela criança, esta escolheu os materiais de acordo com os seus gostos e preferências. Nesta atividade, a criança já foi capaz de organizá-la sozinha, colocando o material à sua volta de maneira a que o acesso ao mesmo fosse fácil.

A C5 realizou a atividade sozinha de forma autónoma, não necessitando no apoio do adulto. Nesta atividade já escolheu os materiais autonomamente, tendo ido buscar os materiais ao local e trazendo-os para a área de trabalho. Não necessitou do apoio do adulto para a concretização da atividade, nem para a organização do espaço de trabalho, uma vez, que já conseguiu orientar-se no espaço de maneira a organizar melhor o seu trabalho.

Quanto à originalidade, é importante referir que duas das cinco crianças, já optaram por materiais diferentes dos habituais daqueles que têm vindo a ser referidos, contudo não houve nenhuma transformação dos trabalhos já realizados anteriormente. As crianças foram capazes de concretizar a atividade sem imitar o colega ou adulto naquilo que estava a ser executado, o que levou a que fossem capazes de passar para o papel aquilo que idealizaram.

No que diz respeito à iniciativa/autonomia, todos os participantes foram capazes de realizar a atividade autonomamente e de fazer a seleção dos materiais sozinhos, sem que nenhum necessitasse da ajuda do colega ou adulto em algum momento, tendo conseguido cortar os obstáculos que foram surgindo. Como podemos observar no quadro acima, todas as crianças foram capazes de organizar o seu trabalho.

4.6 Sessão V- Construção do próprio autorretrato

Concluimos o nosso projeto nesta quinta sessão. Esta teve como principal propósito perceber se as crianças recorriam aos diferentes materiais introduzidos (fitas, lã, purpurinas, missangas, areia, etc), quando lhes foi proposto elaborarem o seu próprio autorretrato.



Figura 5- Autorretrato

Quadro 15- Indicadores de originalidade identificados nos participantes – sessão 5

Sessão 5	Originalidade				
	C1	C2	C3	C4	C5
Utiliza materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Transforma um trabalho em algo novo e diferente do original	Não	Não	Não	Não	Não
Procede sem imitar o colega ou adulto	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tem ideias próprias	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

No que se refer aos resultados obtidos acerca da originalidade, o quadro 15 revela que C1 na sessão que marcou o fim do projeto optou por recorrer a materiais pouco usuais no dia-a-dia do jardim-de-infância, como as missangas, fita de tecido, fio de lã, cola, folha branca A3 redonda, purpurinas, pérolas e brilhantes, estes materiais não tinham sido escolhidos pela criança, até então, para a elaboração dos seus trabalhos. Não foi um trabalho feito a partir de um já existente, mas sim feito a partir do zero. A criança executou a tarefa sem imitar os colegas ou adultos, expondo as suas próprias ideias “não quero ocupar a folha toda porque não tenho uma cabeça tão grande”, “quero missangas castanhas porque o meu cabelo é castanho claro”. Estas foram algumas das ideias que a criança expressou no papel, elaborando o seu autorretrato.

Nesta sessão, C2 optou pela folha branca A3 redonda, cola, fio torcido, olhos de plástico, pérolas, missangas, fita de tecido e brilhantes. Não optou por nenhum tipo de material, excepto a folha branca, que usou nos trabalhos anteriores. Foi uma criança que escolheu os materiais consoante os seus gostos e preferências, tendo referido que “quero esta fita porque é igual ao meu bibe”. Não precisou da ajuda nem dos colegas nem do adulto para a realização da tarefa, demonstrando sempre muita autonomia durante a concretização da mesma. A criança procurou sempre expor as suas ideias, tendo

pronunciado que queria a fita igual ao seu bibe, colocou umas pérolas no sítio das orelhas porque “eu tenho brincos nas orelhas”, revelando vontade em fazer o que tinha em mente.

O C3, à semelhança das crianças C1 e C2, para a realização da atividade recorreu ao uso da fita de cetim, da cola, da fita de tecido, dos olhos de plástico, das missangas e dos brilhantes. A escolha destes materiais foi feita somente pela criança, sem indicação do adulto, esta escolha foi feita de acordo com os seus gostos e interesses. Durante a atividade a criança não imitou os colegas nem os adultos, foi realizando-a ao seu ritmo e de acordo com as suas preferências. A criança demonstrou interesse em que as suas ideias fossem postas em prática (“como tenho o cabelo fino quero por as fitas para o cabelo”), realizando a atividade de acordo com a sua vontade.

O C4 optou pela folha A3 branca e redonda, pérolas, fio torcido, olhos de plástico, missangas, fita de tecido, brilhantes e marcadores. Esta criança ainda optou pelos marcadores (tendo usado também em todas as tarefas anteriores) para a realização da atividade. Fez a escolha dos materiais de forma autónoma, não tendo precisado da ajuda do adulto para o fazer, tendo referido que “vou usar estas coisas para fazer o meu desenho”. Ao longo da atividade a criança já não teve tendência, o que aconteceu nas atividades anteriores, para imitar aquilo que os colegas estavam a fazer, mas foi expondo aquilo que eram as suas ideias e a sua vontade (“vou fazer uma fita no cabelo porque eu também uso fita”).

Nesta última sessão do projeto C5, à semelhança das crianças mencionadas anteriormente, recorreu à folha A3 branca redonda, às purpurinas, à cola, às missangas, aos brilhantes, aos olhos de plástico, à fita de tecido e aos marcadores, para a realização da tarefa. A escolha destes materiais foi feita pela criança sem influência do adulto, foi ela que se dirigiu aos locais e trouxe aquilo que considerava pertinente para a concretização da atividade. Nesta tarefa a criança não imitou os colegas nem adultos, tendo elaborado o trabalho sem estar com atenção aquilo que os colegas estavam a fazer de maneira a fazer igual. Procurou expor as suas ideias (“vou fazer uma coisa no pescoço”), referindo-se ao laço que fez, expressando as suas ideias no papel.

Quadro 16- Indicadores de iniciativa/autonomia identificados nos participantes – sessão 5

Sessão 5	Iniciativa/autonomia
----------	----------------------

	C1	C2	C3	C4	C5
Executa as atividades autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Seleciona os materiais necessários para realização da tarefa autonomamente	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Procura ajuda ou parceria quando necessário	Não	Não	Não	Não	Não
Organiza as atividades (sem apoio do adulto)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

O quadro 16 revela que os resultados indicadores de iniciativa/autonomia. Podemos verificar que C1 realizou esta atividade de forma autónoma, sem necessitar da ajuda do adulto. A seleção dos materiais foi feita somente pela criança, tendo sido a mesma a escolher quais os materiais que iria usar na tarefa a realizar. Não procurou a ajuda do adulto ou do colega para a execução da atividade. Teve capacidade de organização, pois selecionou os materiais, colocou-os junto a si de maneira a facilitar todo o processo de elaboração do trabalho.

A criança C2 desenvolveu a atividade autonomamente, não tendo procurado a ajuda do adulto durante a sua realização. A seleção dos materiais foi feita apenas pela criança, tendo sido estas que escolheu os materiais que queria usar na sua criação. Teve capacidade de organização da atividade, tendo gerido, sozinha, o tempo que estava destinado à atividade e fez a disposição do material como mais lhe convinha.

Já C3 realizou a atividade sozinha, sem precisar do acompanhamento do adulto nem da ajuda dos colegas. A escolha dos materiais também foi feita de forma autónoma, não precisando da indicação do adulto, tendo-se dirigido ao local onde se encontravam os materiais e escolheu aqueles que considerou necessários para a realização da atividade. Não necessitou do apoio do adulto para a realização da mesma, nem para a organização do espaço de trabalho, pois já foi capaz de o orientar sozinha, no aspeto de primeiro escolher

quais os materiais que iria usar, depois colocou-os em cima da mesa de trabalho e só depois começou a trabalhar.

O C4 concretizou a atividade sozinho, de forma autônoma, sem necessitar da ajuda do adulto. A criança escolheu o material sozinha, consoante as suas preferências, sem necessitar do auxílio ao adulto. Nesta sessão, a criança foi capaz de organizar a atividade, tendo iniciado com a escolha dos materiais, de seguida, colocou-os onde iria trabalhar e por fim sentou-se para realizar a atividade.

Nesta última sessão, C5 concretizou a atividade de forma autónoma, não recorrendo à ajuda do adulto nem dos colegas. Os materiais foram escolhidos somente pela criança, de forma autónoma, e esta fez questão de referir (“vou levar isto porque quero”). A criança também foi capaz de organizar a atividade tendo ido buscar o material que necessitava sozinha, colocou-o no espaço de trabalho e só então começou a executar a tarefa.

Relativamente à originalidade, nesta sessão, nota-se uma diferença em relação às restantes atividades significativa, uma vez que, todas as crianças optaram por usar materiais diferentes de todos aqueles que tinham vindo a utilizar nas atividades anteriores. Ainda assim, continuou a não existirem alterações em trabalhos já elaborados anteriormente. Todos os participantes agiram sem se preocuparem com aquilo que estava a ser feito pelos colegas, não tendo havido intenções de se imitarem. Todas as crianças procuraram expor as suas ideias e isso teve reflexos nos trabalhos finais que foram bem diferentes dos iniciais.

Quanto à iniciativa/autonomia, todas as crianças realizaram a atividade de forma autônoma, isto é, não precisaram da ajuda do colega ou do adulto para a concretização da mesma. O mesmo foi observado aquando a seleção dos materiais, uma vez que, todas as crianças fizeram a seleção autonomamente, conforme os seus interesses e gostos. Todos os participantes foram capazes de organizar o seu trabalho sózinhos, não tendo nenhum deles necessitado do auxílio do adulto em algum momento.

Quadro 17- Indicadores de atitudes empreendedoras identificadas nas crianças após a implementação do projeto

Atitudes empreendedoras	C1	C2	C3	C4	C5
Criar oportunidades	✓	✓	✓	X	✓
Ser proactive	✓	✓	✓	X	X
Assumir responsabilidades	✓	X	X	✓	X
Procurar soluções	✓	✓	✓	X	X

Segundo o quadro 17, podemos verificar que após a implementação do projeto voltamos a fazer um novo registo quanto aos indicadores de atitudes empreendedoras de cada criança participante do projeto.

São notórias as diferenças do antes e o após à implementação do projeto. Podemos concluir que as crianças procuraram projetar as suas ideias, criando oportunidades para que as mesmas fossem executadas. Não fazendo apenas aquilo que lhes era proposto, mas procurando fazer mais do que aquilo que lhes eram pedido.

Relativamente à organização do trabalho, ao longo do projeto as crianças foram demonstrando cada vez mais autonomia nesse sentido. No início era visível que recorriam, muitas das vezes, ao adulto para as ajudar na escolha dos materiais, a fazer a disposição do local do trabalho, mas com o passar do tempo, a maioria das crianças, passou a fazer todo esse processo de maneira autónoma.

No que toca a assumir responsabilidades, as crianças ainda sentiam alguma dificuldade em fazê-lo após a implementação do projeto, por terem “receio” de que aquilo que estavam a realizar não fosse o pretendido, ou não fosse o mais correto. Contudo, foi perceptível que, algumas vezes, já se esforçavam por defender aquilo que faziam apresentado razões que justificassem o porquê de terem feito assim.

Durante as atividades, foram revelando capacidade em “dar a volta por cima” quando surgia algum obstáculo, muitas vezes quando não tinham algum material que pretendiam, solicitavam outro que o pudesse substituir, o que inicialmente não foi observável. É de salientar, que após a implementação do projeto as crianças já usavam mais e diferentes materiais nas suas criações, que antes da implementação se cingia, sobretudo, à folha A4 branca, aos marcadores e aos lápis de cor.

Deste modo, consideramos que houve um desenvolvimento relevante quanto aos indicadores de atitude empreendedora que cada criança foi demonstrando ao longo do projeto que, até então, ainda não tínhamos conseguido identificar.

5. Discussão dos dados

Ao longo deste ponto, analisaremos as nossas intervenções de acordo com cada uma das categorias de análise, tendo em conta todos os dados que foram sendo recolhidos pelos instrumentos utilizados ao longo das cinco sessões com as cinco crianças participantes do projeto.

Tabela 1: análise dos indicadores de originalidade e autonomia nas sessões do projeto por número de crianças

Critérios de análise		Antes da implementação do Projeto	Depois da implementação do Projeto
Originalidade	Utiliza materiais não padronizados. (Entende-se por materiais não padronizados, as purpurinas, os fios de lã, a areia, as pedras, as missangas, etc)	0	5
	Transforma um trabalho em algo novo e diferente do original	0	0
	Procede sem imitar o colega ou adulto	0	5
	Tem ideias próprias	2	5
Iniciativa/ autonomia	Executa as atividades autonomamente	5	5
	Seleciona os materiais necessários para realização da tarefa autonomamente	3	5
	Procura ajuda ou parceria quando necessário	5	3
	Organiza as atividades (sem apoio do adulto)	0	5

No que diz respeito à originalidade, na maioria das sessões (três), as crianças optaram pelo mesmo tipo de material, nomeadamente, a folha A4 branca, os lápis de cor e os marcadores. Isto deve-se ao facto de as crianças estarem habituadas a utilizarem sempre os mesmos materiais na concretização de atividades na área da plástica. Isto pode ser resultado do facto de que outros materiais não estarem a um alcance fácil das crianças, ao contrário dos primeiros que têm locais específicos e de fácil acesso às crianças. Nas duas últimas sessões todas as crianças (5) já fizeram uso de outro tipo de materiais, como as purpurinas, os brilhantes, os fios de lã, fitas de tecido, etc, porque estes também foram colocados à disposição das crianças, para que os pudessem utilizar, como se pode observar no tabela 1. Não foi necessário dizer às crianças que tinham que usar, necessariamente, os

novos materiais, mas quando colocados à sua disposição de imediato optaram por aqueles que eram novidade.

Em nenhuma das sessões houve transformação de trabalhos que já existissem (tabela 1), mas é de realçar que os primeiros autorretratos realizados pelas crianças antes da implementação do projeto foram bem diferentes daqueles que surgiram após a implementação do projeto. Esta diferença prende-se com o facto de os primeiros serem apenas a definição da cara (através de traços redondos), dos olhos e da boca. Ao longo do projeto as crianças foram adquirindo novas noções do próprio corpo, mais concretamente do rosto, foram tendo noção de que não temos apenas nariz e boca, mas também nariz, orelhas, pestanas, entre outros. Foi notória a evolução dos trabalhos ao longo do projeto, uma vez que as crianças foram recorrendo a mais e diversos materiais para a concretização das diversas atividades que iam acontecendo.

Na primeira atividade do projeto todas as crianças, tiveram tendência para imitar o colega, sobretudo na escolha das cores. Houve tendência para se guiarem uns pelos outros por serem atividades diferentes das que estavam habituados a realizar. Esta tendência veio a dissipar-se no decorrer do projeto, pois todas as crianças começaram a familiarizar-se cada vez mais com as atividades propostas e foram sentido que podiam expressar-se livremente, não sentindo receio em arriscar ou fazer aquilo diferente do que era esperado do pedido.

No início do projeto notou-se claramente que as crianças cingiam daquilo que lhes era proposto tendo algum receio em exporem as próprias ideias. As crianças limitavam-se a fazer aquilo que era necessário para a concretização da atividade, também, uma vez mais, por as atividades não serem idênticas às habituais, o que fazia com as crianças sentissem algum receio de fazer aquilo que “lhes apetecia”. Contudo, ao longo do projeto todas as crianças foram mostrando vontade em exporem as suas ideias e vontades, o que se verificou sobretudo nas duas últimas atividades do projeto de intervenção, em que as crianças sentiram-se mais à vontade para o fazer.

Quanto à iniciativa/autonomia todas as crianças demonstraram autonomia na realização das tarefas, tal como se pode verificar na tabela acima. As atividades propostas foram sempre aceites de uma forma positiva por parte das crianças, estas revelaram interesse e entusiasmo em as realizar. Quando a atividade era sugerida pelo adulto, as

crianças também evidenciaram espírito de iniciativa, demonstrando interesse em participar, (sendo que todas tinham a possibilidade de não participar), ou seja, evidenciavam verbalmente esse interesse (“eu quero fazer”).

Relativamente à escolha dos materiais, inicialmente, algumas crianças, precisavam do apoio do adulto para as ajudar a escolher quais os materiais que iriam selecionar, não se sentindo à vontade para o fazer sozinhas. Esta seleção passava pela ida ao local dos marcadores e dos lápis de cor e pedirem para escolher que tipo de cores iriam usar, se usariam apenas os lápis ou marcadores, ou poderiam usar ambos. Contudo, ao longo do tempo, essa necessidade de recorrer ao adulto para ajudar foi diminuindo, passando de 5 para 3 crianças, pois entenderam que o poderiam fazer sozinhas e que tinham essa liberdade.

No início da implementação do projeto, sentimos que as crianças tinham a necessidade de procurar a ajuda do adulto para a concretização das tarefas, uma vez, que este tipo de atividades eram novidade para elas, sentiam alguma dificuldade em saber como lidar com aquilo tipo de trabalho. Deste modo, requisitavam algumas vezes o adulto no sentido de as ajudarem a decidir quais os materiais que iriam escolher para a realização da atividade e onde colocariam os fragmentos das imagens, entre outros aspetos que foram sido referidos na análise das várias sessões.

Quanto à capacidade de organização das tarefas sem o auxílio do adulto foi notório que as crianças sentiram alguma dificuldade nesse sentido, pois muitas vezes, precisavam da ajuda do adulto para fazer a organização do espaço onde estavam a trabalhar, ou, levantavam-se imensas vezes para ir buscar o material, pois não o faziam inicialmente e tinham que andar sempre a deslocar-se. Com o decorrer do projeto foi perceptível que as crianças começaram gradualmente a fazer este tipo de gestão sozinhas, sem procurarem a ajuda do adulto para tal. Começavam por inicialmente fazerem a seleção dos materiais, dispunham-no da maneira que mais lhes fosse conveniente, colocavam-nos no local onde iriam realizar a atividade e só então se sentavam para a concretizar.

Tal como Cramond (2008) referia, um ambiente de sala de aula em que a criança se sinta segura e capaz de executar sem medo de errar ou arricar é favorável ao desenvolvimento da criatividade, encarando o erro como uma oportunidade de aprender e

melhorar. Foi com base neste propósito que implementamos o nosso projeto, dando espaço e liberdade à criança para explorar, mexer, errar e voltar a tentar.

Após a análise feita às categorias mencionadas, anteriormente, consideramos que as atividades que desenvolvemos com o intuito de potencializar o desenvolvimento da criatividade, promoveu o desenvolvimento de uma atitude empreendedora. Isto, porque antes da implementação do projeto as crianças evidenciavam apenas alguns indicadores de atitudes empreendedoras, após a implementação do mesmo, como é possível verificar no quadro 17 as crianças já demonstravam mais indicadores de atitudes empreendedoras. O que nos faz acreditar que foi possível obter resposta à questão principal, bem como os objetivos propostos. No entanto, não podemos afirmar que apenas as atividades do projeto foram responsáveis pelo desenvolvimento da atitude empreendedora porque não foram controladas todas as situações e atividades desenvolvidas com as crianças.

Considerações Finais

Durante algumas semanas de intervenção tivemos o prazer de trabalhar com crianças de um Jardim de Infância da cidade de Aveiro, onde concebemos e implementámos o projeto de intervenção didática.

Uma vez que chegámos ao fim deste projeto resta-nos agora apresentar as principais conclusões a que chegámos, explicitando os contributos que tiveram para a nossa formação enquanto futura professora e educadora. Torna-se igualmente importante referir as limitações que tivemos ao longo do projeto, as dúvidas, as dificuldades pelas quais passámos e que tanto nos fizeram crescer.

Vivendo nós numa sociedade em constante mudança, torna-se pertinente falar na criatividade como um dos princípios do empreendedorismo, uma vez que, gradualmente, tem vindo a ser reconhecida a sua importância. Para uma sociedade poder evoluir e o homem resistir a estas evoluções e mudanças, é necessário que o sistema educativo encoraje a criatividade, logo na educação pré-escolar, isto porque, a promoção do desenvolvimento da criatividade gera a possibilidade de a criança usar estratégias cognitivas que quebrem com atividades rotineiras.

Com base nestes propósitos foi pensado o nosso projeto de forma a promover o desenvolvimento da criatividade como um dos princípios fundamentais do empreendedorismo.

Antes de darmos início ao nosso projeto percebemos que as crianças, no dia-a-dia, usavam um conjunto de materiais muito restrito no que diz respeito à área da expressão plástica. Consideramos, então, que a vertente das Artes seria uma boa aposta, uma vez que, as crianças já se encontravam familiarizadas com o tema e que poderia ser um meio de intervenção, de modo a desenvolver a criatividade no grupo tendo sempre em consideração que é um dos princípios fundamentais do empreendedorismo.

Respondendo à nossa questão de estudo, concluímos que atividades que potenciem o desenvolvimento da criatividade podem promover o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, uma vez que, após a análise dos dados que recolhemos antes e após a implementação do projeto, verificamos as crianças no final do mesmo evidenciavam um maior número de indicadores de atitude empreendedora. Procuraram criar oportunidades, expondo as suas ideias, tornaram-se mais proativas, projetando os seus trabalhos, organizando as atividades de modo a que tudo corresse da melhor maneira possível,

assumiam as suas responsabilidades independentemente das consequências que isso trouxesse, não sentindo medo de arriscar e ainda tiveram a capacidade de procurar soluções para os possíveis contratempos que fossem aparecendo.

Algumas crianças, antes da implementação do projeto, não revelavam alguns destes indicadores de atitude empreendedora, o que reforça a ideia de que o projeto desenvolvido junto das crianças com a implementação de atividades protenciadoras do desenvolvimento da criatividade que por sua vez, desenvolvem uma atitude empreendedora. Apesar de considerarmos que os nossos objetivos foram alcançados, ainda assim, este estudo apresenta limitações, como a falta de experiência em que tínhamos para fazer um projeto de investigação e o pouco tempo que tivemos para as intervenções. A primeira limitação, já mencionada, leva-nos a pensar nas diversas dúvidas e nas inúmeras incertezas que fomos tendo ao longo deste percurso, sendo que na maioria das vezes foi-se esclarecendo com o desenvolver das intervenções. Quanto ao tempo destinado ao desenvolvimento do nosso projeto de investigação foi curto. Teríamos tido resultados mais sólidos, tanto para as crianças, como para nós, se o projeto tivesse uma maior duração.

Apesar das limitações apontadas, ao recuarmos no tempo para todos os momentos do nosso projeto, facilmente denotamos que foram essas dificuldades que nos ajudaram a evoluir e a crescer enquanto pessoas e futuras profissionais.

A realização deste projeto foi muito desafiante. Enquanto educadores ajudou-nos a ver a potencialidades de abordagens diversificadas no pré-escolar, e certamente, que, no futuro, iremos ter em conta tudo o que aprendemos. Foi com muito empenho e dedicação que nos entregámos a este estudo chegando ao fim de mais uma caminhada.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Amabile, T. M. *Como (não) matar a criatividade*. HSM Management. Ano2, nº12, pp. 111-116, Jan/Fev 1999
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Tuckman, B.W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Centro Educativo Alice Nabeiro (2010). *Ter ideias para mudar o mundo*. Coração Delta- Associação de Solidariedade Social.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias., Bessa. F., Ferreira., M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, p. 455-479.
- Cunha, R. Soares, E. e Fontanillas, C (s/d). *As vantagens de aprendizagem do empreendedorismo: um estudo desde o ensino de base até ao superior*.
- Dees, J. G. (1998). *O significado do empreendedorismo social*.
- DGIDC (2007). *Promoção do empreendedorismo na Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. da. (2007). *Guião “Promoção do Empreendedorismo na Escola.”* (M. da/Direção-G. de I. e D. C. Educação, Ed.).
- Fialho, F., Montibeller, G., Macedo, M., & Mitidieri, T. da C. (2007). *Empreendedorismo na Era do Conhecimento*. (V. Books, Ed.).

- Freire, L. G. L. (2007). O Papel da escola na importância da criatividade. *A Página da Educação*, nº 70 (agosto/ setembro) p. 46.
- Martins, V. M. (2004). A qualidade da criatividade como mais-valia para a educação. *Millenium – Revista do Instituto Politécnico de Viseu*, nº 29, pp. 295-312.
- Matos, M. (2004). *Risco e Proteção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*.
- Mendes, F. (2012). *Startiupi- fazer coisas, empreendedorismo a partir dos 6 anos*.
- Ministério da Educação (2006). *Guião da Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Munari, B. (1981). *Fantasia – invenção, criatividade e imaginação*. Lisboa: Editorial Presença. pp. 123-124.
- Oliveira, R. S. R. (2012). *Um Programa de Treino da Criatividade*. Funchal: Universidade da Madeira. pp. 4-18
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pelaes, M. (2010). *Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar*. Revista Educação
- Portugal, G., Larvers, F. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Seabra, Joana (2007). *Criatividade*. Psicologia: O portal dos psicólogos.
- Vinicius, Zagalo, N (s/d). *Criatividade: sujeito, processo e produto*. 8º Congresso LUSOCOM. Universidade do Minho

Webgrafia

- <http://www.tedxaveiro.com/> , consultado a 14-05-2014

Anexos

Anexo 1: quadro de avaliação dos níveis de implicação e bem-estar dos participantes no projeto

Sessões	Crianças participantes – nível de bem-estar				
	C1	C2	C3	C4	C5
Arte de Pablo Picasso	3	3	4	3	3
Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh	3	3	3	3	3
Autorretrato Segundo aspetos relevantes das obras de Frida Khalo	4	4	4	3	4
Elaboração do seu autorretrato através de um espelho	3	4	4	3	3
Construção do próprio autoretrato	5	4	5	5	4

Sessões	Crianças participantes – nível de implicação				
	C1	C2	C3	C4	C5
Arte de Pablo Picasso	3	3	4	3	3
Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh	3	3	4	3	3
Autorretrato Segundo aspetos relevantes das obras de Frida Khalo	4	5	5	3	4
Elaboração do seu autorretrato através de um espelho	3	3	4	3	3
Construção do próprio autoretrato	5	4	5	5	4

Anexo 2: descrição completa do nível 3 de implicação

O nível 4 de implicação caracteriza-se como “Alto – Atividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada

A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e

intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge”. (Portugal & Laevers, 2010, p.28).

Anexo 3: descrição completa do nível 3 do bem-estar emocional

O nível 3 de bem-estar caracteriza-se como *“Médio/Neutro ou flutuante – As crianças cotadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e auto confiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade”*. (Portugal & Laevers, 2010, p.22).

Anexo 4: Arte de Pablo Picasso



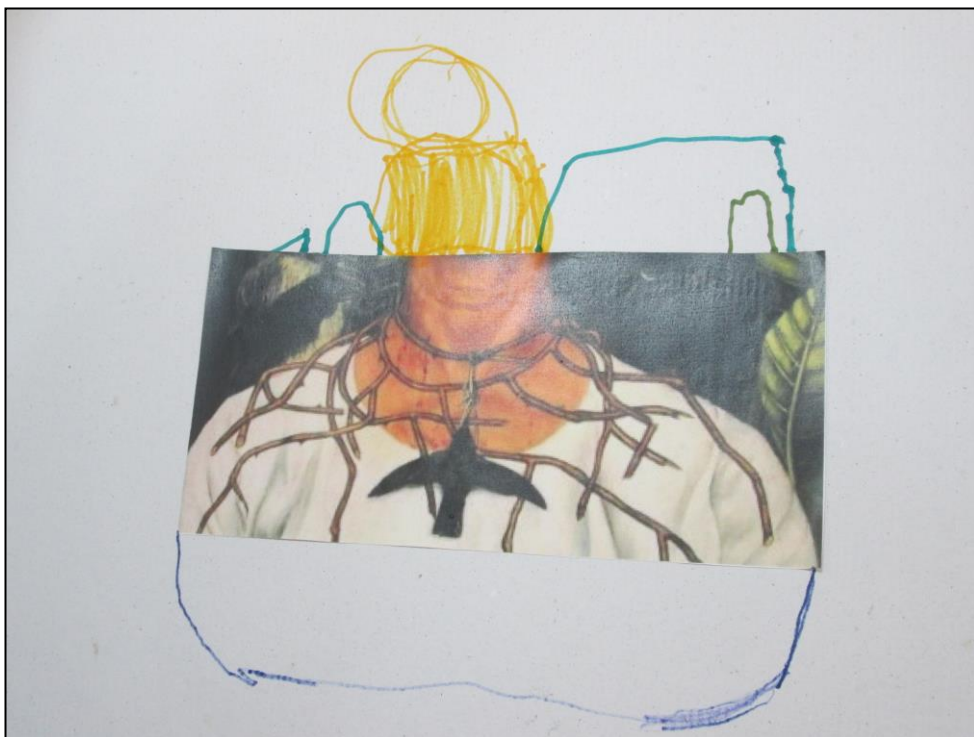


Anexo 5: Autorretrato de acordo com as características de Van Gogh





Anexo 6: Autorretrato segundo aspetos relevantes das obras de Frida Khalo





Anexo 7: Elaboração do seu autorretrato através de um espelho





Anexo 8: construção do próprio autorretrato







